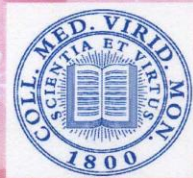


**ЯПОНИЯ, КИТО, УНИВЕРСИТЕТ КИТО САНГЁ  
США, ВЕРМОНТ, МИДЛБЕРИ КОЛЛЕДЖ  
ЮЖНАЯ КОРЕЯ, ЧОНАН, УНИВЕРСИТЕТ САНГ-МЁНГ**



**Первый Международный виртуальный форум в Японии  
по русистике, культуре, педагогике**

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И НАУЧНОМ КОНТЕКСТЕ**

**国際インターネット語学教育フォーラム in Japan  
教育と語学研究における社会文化的および言語学的視点**

**25-29 сентября 2014 г.  
2014年9月25-29日**

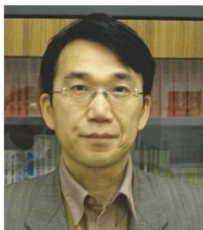
**Япония, Киото,  
УНИВЕРСИТЕТ КИТО САНГЁ  
京都産業大学**



**МЕЖДУНАРОДНЫЙ КООРДИНАЦИОННЫЙ СОВЕТ**  
(Армения, Италия, Россия, Словакия, США, Япония)



Минасян Светлана Михайловна, Заслуженный работник науки и образования, профессор РАЕ, доцент кафедры теории и истории педагогики Армянский государственный педагогический университет им.Хачатура Абовяна. Обладатель Серебряной медали имени В.И.Вернадского «За выдающиеся достижения в области естественных и гуманитарных наук», Россия, Золотой медали Gold medal "European Quality", медали Шляйца «За распространение современных методов обучения», Германия. Стипендиат Национальной программы Словацкой Республики по обмену преподавателей высших научных учреждений SAIA. Дважды Лауреат Всероссийской выставки научных и учебно-методических изданий «Золотой Фонд Отечественной науки», автор 26 грантовых образовательных проектов, более 90 научных статей, опубликованных в 16 странах мира, монографий и учебно-методических пособий. Автор проекта «Создание виртуального образовательного и научного пространства мирового сообщества». Имя занесено в энциклопедию «Ученые России» [www.famous-scientists.ru/3648](http://www.famous-scientists.ru/3648)



Китадзэ Мицуси, к.ф.н., профессор, заведующий кафедрой русского языка университета Киото Сангё. Обладатель медали А.С.Пушкина (государственной награды Российской Федерации). Является членом Совета директоров японского общества славянских и восточноевропейских исследований, членом Международной координационного Совета (Армении, Италии, Россия, Словакии, США, Южная Корея, Японии), организатором проекта «Создание виртуального образовательного и научного пространства мирового сообщества», председателем организационного комитета «Международного виртуального форума в Японии 2014: Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте». Автор 50 научных и учебно-методических работ.



Куприна Тамара Владимировна (Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия), Профессор Российской Академии Естествознания, Почетный Доктор Наук Международной Академии Естествознания, кандидат педагогических наук. Заслуженный работник науки и образования. Имеет ряд наград за развитие международного сотрудничества. Лауреат «Золотой фонд Отечественной науки». Член Международного координационного Совета проекта «Создание виртуального образовательного и научного пространства мирового сообщества». Имеет более 100 научных работ, опубликованных в 18 странах, в том числе является соавтором учебно-методического комплекса «Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию» (Словакия, 2013). Имя занесено в энциклопедию «Ученые России» [www.famous-scientists.ru/8689](http://www.famous-scientists.ru/8689)



Байер Томас Р, профессор русского языка и русской литературы при Middlebury College в Вермонте, США. Автор 20 книг и учебных пособий по русскому и английскому языку для студентов. Осуществил перевод произведений Андрея Белого и Владимира Соловьева на английский язык. Профессор Байер - специалист по русской эмиграции в Германии – Америке «Третьей волны», считается ведущим специалистом в области информационных технологий в образовании. Профессор Байер является членом Международного координационного Совета (Армении, Италии, Россия, Словакии, США, Япония). Являлся организатором Международной виртуальной конференции «Информационные и коммуникативные технологии в русистике: современное состояние и перспектива» в проекте «Создание виртуального образовательного и научного пространства мирового сообщества». [www.middlebury.edu/beyer](http://www.middlebury.edu/beyer)

**ЯПОНИЯ, КИОТО, УНИВЕРСИТЕТ КИОТО САНГЁ**  
США, ВЕРМОНТ, МИДЛБЕРИ КОЛЛЕДЖ ЮЖНАЯ  
КОРЕЯ, ЧОНАН, УНИВЕРСИТЕТ САНГ-МЁНГ



**Первый Международный Форум в Японии**  
**по русистике, культуре, педагогике**

# **«СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И НАУЧНОМ КОНТЕКСТЕ»**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

статьи, доклады Международного форума в Японии 2014 года

Япония, Киото, Университет Киото Сангё

25-29 сентября, 2014

## **Уважаемые участники форума, коллеги!**

Рад приветствовать всех, собравшихся из разных стран в университете Киото Сангё, и поблагодарить за участие в «Международном виртуальном форуме в Японии: Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте».

Работа форума посвящена проблемам сохранения, поддержки, развития русского языка, русской культуры и их роли в современном мире. Основные функции коммуникации заключаются в достижении социальной общности при сохранении индивидуальности каждого её элемента.

Название нашего университета «Сан» и «гё» означает «связь» и «развитие». Социальный характер бытия, трудовой и познавательной деятельности человека предполагает постоянное общение индивидов между собой и духовную связь между людьми. В названии нашего университета Киото Сангё воплощено взаимное понимание людей, которое приводит к духовной консолидации и сплочению в глобальном мире.

У нас в Японии есть старинное изречение – «итиго итиэ» (буквально - "один раз, одна встреча"), взятого из лексикона чайной церемонии. Оно переводится как «цените каждую встречу, ибо возможно, она никогда больше не повторится». В реальной жизни это изречение призывает нас оказывать максимальное внимание, уважение и предупредительность к гостю. Мы надеемся, что проживание в Киото принесёт участникам форума незабываемые впечатления и самые положительные эмоции.

Надеемся, что и в будущем году, когда университет Киото Сангё будет отмечать свое 50-летие, мы сможем снова встретиться.

А сейчас разрешите поблагодарить организаторов форума и выразить уверенность в том, что этот форум завершится полным взаимопониманием всех участников и поселит в сердцах удовлетворение от достигнутых результатов, пожелать форуму плодотворного научного общения.

**Ректор университета Киото Сангё  
доктор филологических наук, профессор,  
Тэрумаса Осиро**

大城 光正



## ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящий номер научного журнала «ACTA HUMANISTICA ET SCIENTIFICA UNIVERSITATIS SANGIO KYOTIENSIS» составлен по материалам докладов и сообщений Международного виртуального форума «Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте» (25-29 сентября 2014 г., Киото, Япония), организованного в рамках проекта «Создание виртуального образовательного пространства мирового сообщества». Форум объединил лингвистов, методистов, культурологов, литературоведов и педагогов из разных стран в целях выявления и комплексного анализа актуальных проблем в гуманитарной сфере деятельности национальных социумов, поиска путей повышения эффективности международного сотрудничества, культуры общения в реальном и виртуальном форматах, интеграции научного и педагогического потенциала специалистов на основе создания инновационной межкультурной образовательной среды.

Многоаспектность поставленных целей, их актуальность и значимость для всех национальных сообществ, развитие которых отмечено действием разнонаправленных цивилизационных процессов: тенденцией к глобализации и интеграции в ведущих социальных сферах, включая образовательную, и одновременно стремлением к сохранению национально-культурной идентичности, – определили широту проблематики и содержательное многообразие представленных материалов. Семь основных научных направлений отражены в 144 докладах авторов из 26 стран, и большинство работ носит характер междисциплинарного исследования.

Наиболее широко представлено направление «*Методика преподавания иностранных языков*», в частности русского как иностранного (РКИ). В контексте современной лингводидактики авторы рассматривают теоретико-методологические и практические аспекты иноязычного обучения: общие и частные вопросы лингвообразовательных методик, проблемы перевода (Э.Л.Дё, Т.А.Жукова, С.И.Камелова, М.Ж.Коберидзе, И.С.Костина и М.В.Костина, А.М.Куцерева-Жаме, А.К.Сулейманова, Е.Ю.Шаповалова и Р.М.Тазапчян); формирование разнотипных компонентов коммуникативной компетенции (П.Адамка, С.Н.Безус, Е.А.Жукова, Н.Н.Романова и И.О.Амелина, Л.С.Чикилева); особенности обучения РКИ в составе разнородных групп, в моно- и полиэтнической образовательной среде (Л.А.Борис, Е.В. Архипова); явления глобализации, регионального распространения иностранных языков и тенденции в их преподавании (Г.Р.Петкова и В.В.Николова, О.В.Руда); формирование поликультурной личности - субъекта иноязычного общения (Р.К.Боженкова и Н.А.Боженкова); использование проектной технологии в языковом обучении, проектирование инновационного учебника по РКИ (О.А.Беженарь, Ю.Г.Смирнова). В ряде работ методически интерпретируются аспекты близкородственных отраслей филологического знания: лингвистические (Ван И-Цзюнь, И.Т.Вепрева, Т.В.Попова и Ж.А.Храмушина), лингвострановедческие, социо- и лингвокультурные, лингвосинергетические (З.П.Бакум и А.А.Пальчикова; О.М.Воскерчян, Л.Д.Бабакова, Б.М.Моренко и Е.И.Котова; О.В.Думитраш, З.Н.Жуматаева, Е.В.Михайлова, М.С.Овчинникова и И.С.Просвирнина Д.Р.Размадзе, Л.В.Соколова, А.Н.Сомов, ), психолингвистические (Я.Галло, Р.А.Кулькова, Н.А.Хазалина).

Направление «*Инновации в филологической науке*» представлено исследованиями в области дискурса, лексикологии и лексикографии, ономастики, сопоставительной когнитивистики (А.Ф.Арнаутова, А.Э.Кулик, О.А.Морозова, Л.А.Нефедова, Н.Т.Окатова, Л.Г.Павловская, Ф.Г.Фактуллина, Чжао Чже), словообразовательных, морфологических, лексико-фразеологических, синтаксических, стилистических и семантико-прагматических особенностей национальных языков (Б.Касым, Ж.К.Балтабаева и А.К.Омарова, Н.В.Богданова-Бегларян, Н.А.Боровикова, Ж.А. Вардзелашвили, Е.В.Ганапольская, Р.Г.Жамсаранова, М.Китадзё, С.В.Ляпун и Ю.В.Копылова, М.Маршелек, Т.Е.Найдина). В широком междисципли-

нарном контексте авторы рассматривают место лингвистики в системе современного гуманитарного знания (Л.А.Шестак), механизмы, определяющие развитие языковой системы (И.М.Некипелова), выстраивают лингвистическую модель акцента в речи иностранных учащихся (В.В.Носова), рассматривают лингвистический корпус региональных СМИ в аспекте страноведения (Л.В.Рычкова).

Направление *«Билингвальное образование: возможности и перспективы»* отмечено заинтересованным обращением лингвистов и педагогов к данной проблеме, актуализированной активными миграционными процессами в современном глобализирующемся мире. Авторы волнуют в этой связи вопросы становления детского билингвизма (О.А.Беженарь, Т.С.Малютина), билингвального образования в начальной, средней и высшей школе (Л.В.Казакевичус, О.Н.Каленкова и Т.Е.Корепанова, Е.Л.Кудрявцева и Л.Б.Бубикова, Н.Ю.Невраева, А.Ю.Романов), психосемантические аспекты влияния иностранного языка на стиль межличностных отношений билингва в профессиональной сфере (Е.Ю.Бекасова).

Направление *«Новая парадигма педагогической теории»* отражает современные подходы к обучению и воспитанию, реализуемые в условиях семьи (Л.Т.Асатрян) или образовательных учреждений (Т.Р.Байер, Н.Н.Гавриленко, М.В.Давер и Т.Б.Михеева, Г.Р.Кадырова, С.А.Севенюк и В.В.Зубова, Е.В.Такеда). В поисках путей оптимизации образовательного процесса и гармонизации в нем межсубъектных отношений авторы обращаются к мировому педагогическому наследию (С.М.Миносян), анализируют опыт разных стран в реализации методологических и дидактических аспектов педагогической деятельности (Р.А.Нуртазина, Н.Ю.Плавинская и И.А.Любошевский, А.О.Топузьян), выявляют специфику современных педагогических парадигм и их возможности для повышения качества образовательной деятельности (А.М.Цатурян, Е.Л.Яковлева).

Направление *«Межкультурные аспекты педагогической деятельности»* акцентирует внимание на наиболее актуальных и сложных вопросах в указанной сфере, осложненных геополитической и социальной нестабильностью во многих регионах мира. Авторы представленных материалов поднимают проблемы политкультурности и политкорретного образования в условиях неоднозначно воспринимаемых национальными сообществами глобализационных процессов (Ф.Б.Асанова), анализируют результаты кросскультурных гендерных исследований (М.Р.Сандлер), предлагают пути формирования конфликтологической межкультурной компетенции учащихся, воспитания их в духе межкультурного диалога и уважения национальных традиций (А.П.Бекетова, М.Жигжитова, Т.В.Куприна, М.Б.Нуртазина и М.И.Кадеева, Р.А.Нуртазина и Б.Жунисбеков, Н.Н.Романова и Т.П.Скорикова, Р.М.Себепова, Сяо Цзинъюй, Н.В.Хисамутдинова), рассматривают психолингвистические аспекты в обучении межкультурной коммуникации (Н.П.Пешкова).

Направление *«Информационные технологии в образовании»* затрагивает вопросы использования разноплановых информационно-коммуникативных средств в целях обучения и воспитания: ресурсов медиа и учебного телевидения (Х.Арслан, Р.Р.Баркибаева, Т.В.Лебедева), электронной переписки и дистанционного опроса (Н.Д.Голев и О.П.Сологуб, З.Г.Зарифуллина), мультимедийных обучающих технологий (А.Г.Ковалева, Т.В.Ковалевская, Ф.А.Вигизова и Е.В.Семенюк, К. Кульшманов, Т.Олджай, Е.В.Пиневиц, О.В.Пинчуг, А.А.Ракова, А.Н.Сидельникова, Т.Е.Смородинская, А.М.Сулейменова, Ю.В.Таратухина и Д.А.Алдунин).

Направление *«Литературные горизонты»* охватывает преимущественно вопросы исследования своеобразия поэтики, сюжетно-образных систем, проблематики в национальных литературах (А.С.Адилова и Б.С.Каукурбекова, А.С.Акимова, П.Алтанцэцэг, О.Я.Веч, Н.П.Видмарович, А.А.Газизова, А.К.Ишанова, О.А.Колобова, А.А.Коновалов, К.Леханова, М.П.Локтонова, М.М.Полехина, З.Н.Поляк и Д.М.Поляк, В.Д.Серафимова, И.В.Соколова, К.Б.Уразаева, Н.В.Халина, С.В.Чупринина, Л.И.Щелокова). Интерес исследователей вызы-



вают также вопросы соотношения языковых традиций и языковых процессов в идиостиле писателя (Г.Д.Ахметова, О.Ю.Иванова, В.П.Ходус), сопоставительный анализ текста литературного источника и его художественного перевода, восприятия и интерпретации произведения или элементов его художественно-образной системы иноязычной культурой (Р.М. Балановский, А.В.Волегов, К.В.Воронцова, Е.О.Кириллова, Т.Ш.Мебуке, Н.С.Оразбаева, Ю.Н.Свиридова, Цуй Ливэй).

Мы надеемся, что материалы Международного форума в Японии помогут научным работникам, преподавателям университетов, аспирантам, студентам найти ответы на поставленные вопросы в процессе научных исследований.

## Содержание

<b>Предисловие</b>	<b>5</b>
<b>Адамка П.</b> Реформирование знаний на уроке РКИ для журналистов. – Языковой Центр, Философский факультет, Университет имени Константина Философа в Нитре, <b>Словакия</b>	<b>18</b>
<b>Адилова А.С., Каукербекова Б. С.</b> Интерпретация образа города в казахских поэтических текстах. – Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, <b>Казахстан</b>	<b>22</b>
<b>Акимова А.С.</b> Сюжет о сотворении человека в русской литературе XX века: жанровые трансформации. – Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН, <b>Россия</b>	<b>25</b>
<b>Алтанцэцэг П.</b> Русская литература в Монголии в историческом аспекте. – Монгольская ассоциация преподавателей РЯЛ, <b>Монголия</b>	<b>29</b>
<b>Арнаутова А.Ф.</b> Juvenile Discourse of Furry Identity.– Пятигорский лингвистический университет, <b>Россия</b>	<b>33</b>
<b>Арслан Х.</b> Роль медиа в обучении иностранному языку: монолог или диалог? – Стамбульский университет «Окан», <b>Турция</b>	<b>38</b>
<b>Архипова Е.А.</b> Blended Learning: Save Your Classroom Time. – Санкт-Петербургский государственный университет, <b>Россия</b>	<b>43</b>
<b>Архипова Е.В.</b> О принципах обучения русскому языку в моно- и полиэтнической образовательной среде (концептный принцип отбора лексического минимума). – Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина, <b>Россия</b>	<b>48</b>
<b>Асанова Ф.Б.</b> Проблема поликультурности и поликультурного образования в контексте глобализованных процессов в Украине. – Винницкий государственный педагогический университет имени М.Коцюбинского, <b>Украина</b>	<b>51</b>
<b>Асатрян Л.Т.</b> Особенности семейного воспитания в Армении. – Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, <b>Армения</b>	<b>55</b>
<b>Ахметова Г.Д.</b> Языковые традиции VS языковые процессы? (В романе Захара Прилепина «Обитель»). – Забайкальский государственный университет, <b>Россия</b>	<b>58</b>
<b>Бакум З.П., Пальчикова А.А.</b> Роль языковой картины мира в обучении иностранных студентов украинскому языку. – Криворожский педагогический институт, ГВУЗ «Криворожский национальный университет», <b>Украина</b>	<b>63</b>
<b>Балановский Р.М.</b> Ёсано Тэккан в переводах Константина Бальмонта (на примере двух танка из сборника «Мурасаки»). Колледж международных исследований, Чжэцзянский университет, <b>Китай</b>	<b>66</b>
<b>Балтабаева Ж.К., Омарова А.К.</b> Именительный падеж и нулевая форма казахского языка. – Казахский национальный университет имени Абая, <b>Казахстан</b>	<b>71</b>
<b>Баркибаева Р.Р.</b> Учебное телевидение РК: образовательный контент. – Казахский национальный технический университет имени К.И.Сатпаева, <b>Казахстан</b>	<b>76</b>



<b>Байер Т.Р.</b> Enhanced Learning Blended, Student Centered Classroom. – Мидлбери Колледж Вермонт, США	<b>80</b>
<b>Беженарь О. А.</b> Использование проектной технологии на занятиях в рамках проекта "РУССКИЙ ЦЕНТР». – Миланский государственный университет, Италия	<b>83</b>
<b>Беженарь О.А.</b> Некоторые проблемы становления детского билингвизма. –Миланский государственный университет, Италия	<b>86</b>
<b>Безус С.Н.</b> Способы обучения национально-культурным особенностям официальной письменной самопрезентации (на материале малоформатных образцов). – Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Северо-Кавказский институт, Россия	<b>92</b>
<b>Бекасова Е.Ю.</b> Психосемантический анализ влияния иностранного языка на черты личности и стиль межличностных отношений в условиях формирования профессионального билингвизма. –Московский педагогический государственный университет, Россия	<b>97</b>
<b>Бекетова А.П.</b> Формирование конфликтологической компетентности студентов в поликультурном образовательном пространстве. – Уральский федеральный университет, Россия	<b>101</b>
<b>Богданова-Бегларян Н.В.</b> О специфических конструкциях устной спонтанной речи (грамматика русского языка VS грамматика речи). – Санкт-Петербургский педагогический университет, Россия	<b>105</b>
<b>Боженкова Р.К., Боженкова Н.А.</b> Поликультурная личность как субъект профессионально-ориентированного дискурса: современная методология теории и практики русского языка как иностранного.– Московский государственный технический университет имени Н.Э.Баумана и Юго-Западный государственный университет, Россия	<b>110</b>
<b>Борис Л.А.</b> Разнородные составы групп в методике обучения иностранному языку. – Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Высшая школа перевода, Россия	<b>115</b>
<b>Боровикова Н.А.</b> Безглагольные именные предложения как специфическая способность русского синтаксиса. – Уральский федеральный университет имени первого президента России Б.Н.Ельцина, Россия	<b>119</b>
<b>Ван И - Цзюнь.</b> Учет особенностей лексикографического описания англоязычных заимствований в практике обучения РКИ. – Университет китайской культуры, Тайвань	<b>123</b>
<b>Вардзелашвили Ж.А.</b> Интернет-мемы: семантико-прагматические и национально-культурные характеристики понятийных структур. – Грузинский технический университет, Грузия	<b>127</b>
<b>Вепрева И.Т.</b> Рациональный корпус русского языка на службе обучения языку. – Уральский федеральный университет, Россия	<b>133</b>
<b>Веч О.Я.</b> К вопросу об основных проблемах малой прозы В.Маканина. – Ферганский государственный университет, Узбекистан	<b>135</b>
<b>Видмарович Н.П.</b> Агиографический лик как человеческий идеал. – Загребский университет, Хорватия	<b>139</b>

<b>Владимирова Д.А.</b> Эстетика Дзюньитиро Танидзаки и российский читатель. - Дальневосточный федеральный университет, <b>Россия</b>	<b>144</b>
<b>Волегов А.В.</b> Мережковский Д.С., Сологуб Ф.К. в «Мире китайской культуры» - Государственный университет Чженчжи (NCCU), <b>Тайвань</b>	<b>147</b>
<b>Воронцова К.В.</b> Теория сверхтекстов как перспективное направление в исследовании литературы (на примере польского текста в русской современной поэзии). – Ягеллонский университет, <b>Польша</b>	<b>151</b>
<b>Воскерчян О.М., Бабакова Л.Д., Моренко Б.Н., Котова Е.И.</b> Лингвосинергетика в методике преподавания русского языка как иностранного. – Донской государственный технический университет, <b>Россия</b>	<b>155</b>
<b>Газизова А.А.</b> Идея света в романе Леонида Леонова «Пирамида»: религиозный аспект. –Московский педагогический государственный университет, <b>Россия</b>	<b>157</b>
<b>Галло Я.</b> Проблематика индивидуальных учебных стилей и их применение при обучении иностранным языкам. – Университет им. Константина Философа в Нитре, <b>Словакия</b>	<b>161</b>
<b>Гананольская Е.В.</b> В поисках фразеологических инноваций (принципы организации словника «Фразеологического словаря современного русского детектива»). – Xiamen university, <b>Китай</b>	<b>166</b>
<b>Гавриленко Н.Н.</b> Возможности компетентного подхода к обучению переводу.– Российский университет дружбы народов, <b>Россия</b>	<b>171</b>
<b>Гоголадзе Т.А.</b> «Малая поэзия» в прошлом и сегодня. – Горийский государственный учебный университет, <b>Грузия</b>	<b>177</b>
<b>Голев Н.Д., Сологуб О.П.</b> Электронная переписка как эффективное средство овладения навыками письменной речи иностранными учащимися. – Кемеровский государственный университет, Национальный университет Чженьчжи, <b>Россия – Тайвань</b>	<b>180</b>
<b>Давер М.В., Михеева Т.Б.</b> Стратегические аспекты профессиональной компетенции преподавателя РКИ. – Международный независимый университет Молдовы, Донской государственный технический университет, <b>Молдова, Россия</b>	<b>185</b>
<b>Дё Э.Л.</b> Проблемы подготовки студентов к субтексту «говорение» 2 уровня (условно-речевой блок). – Университет Кемён, <b>Южная Корея</b>	<b>190</b>
<b>Думитраш О.В.</b> Текст на уроке русского языка как поиск культурного кода в новых реальностях. – Русский интеллектуальный центр, <b>Молдова</b>	<b>195</b>
<b>Жамсаранова Р.Г.</b> Смысловое пространство художественного дискурса. – Забайкальский государственный университет, <b>Россия</b>	<b>199</b>
<b>Жигжитова М.</b> Проектная деятельность как условие воспитания учащихся в духе культуры мира. – <b>Россия</b>	<b>202</b>
<b>Жукова Е.А.</b> Проблемы формирования лексической компетенции китайских студентов технических специальностей. – МГПУ, Международный образовательный культурный центр РФ, Шандунский гидротехнический институт, <b>Китай</b>	<b>205</b>



<b>Жукова Т.А.</b> Методическая интерпретация категории субъективной модальности в преподавании русского языка как иностранного. - Дальневосточный федеральный университет, <b>Россия</b>	<b>211</b>
<b>Жуматаева З.Н.</b> Методика преподавания языка в лингвострановедческом аспекте- средство формирования культурологических отношений. – Назарбаевский университет, <b>Казахстан</b>	<b>215</b>
<b>Зарифуллина Э.Г.</b> Метод дистанционного опроса как способ корректирования профессиональной компетенции студентов. – Ижевский государственный технический университет им. М.Т.Калашникова, <b>Россия</b>	<b>219</b>
<b>Иванова О.Ю.</b> Реинкарнация художественного образа в русской литературе: «Сашка» М.Лермонтова и «Санька» З.Прилепина. – Российский новый университет, <b>Россия</b>	<b>224</b>
<b>Инаныр Э.</b> Миф о «Походе всадника богатыря» в сопоставительном аспекте.- Стамбульский университет, <b>Турция</b>	<b>227</b>
<b>Ишанова А.К.</b> Транспутешествие как тип литературной игры. – Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева, <b>Казахстан</b>	<b>232</b>
<b>Кадырова Г.Р.</b> Из опыта работы по применению инновационных технологий в учебном процессе вуза. – Казахский национальный педагогический университет им. Абая, <b>Казахстан</b>	<b>238</b>
<b>Казакевичус Л.В.</b> Билингвальное образование среди учеников начальных и средних школ (на примере школ лингвистического погружения в Бельгии). – Левенский католический университет, <b>Бельгия</b>	<b>243</b>
<b>Каленкова О.Н., Корепанова Т.Э.</b> Тестирование детей-билингвов. – Государственный институт русского языка имени А.С.Пушкина, <b>Россия</b>	<b>247</b>
<b>Камелова С.И.</b> Обучение русскому языку в Атырау. – Компания Тенгизшевройл (ТШО), <b>Казахстан</b>	<b>251</b>
<b>Касым Б.</b> Словообразовательная мотивация в казахском языке. – Казахский национальный педагогический университет им. Абая, <b>Казахстан</b>	<b>255</b>
<b>Кириллова Е.О.</b> Рецепция Японии в искусствоведческих статьях и путевых очерках футуриста Давида Бурлюка. – Дальневосточный федеральный университет, <b>Россия</b>	<b>258</b>
<b>Китадзэ М.</b> Семантическая переходность глаголов слов автора при конструкции прямой речи. – Университет Киото Сангё, <b>Япония</b>	<b>264</b>
<b>Коберидзе М.Ж.</b> Перспективы изучения речевых функций (слушать, говорить) грузинского как неродного. – Горийский государственный учебный университет, <b>Грузия</b>	<b>268</b>
<b>Ковалева А.Г.</b> Мультимедийные технологии обучения иностранным языкам на основе когнитивного восприятия информации. – Уральский федеральный университет, <b>Россия</b>	<b>271</b>
<b>Ковалевская Т.В., Вигизова Ф.А., Семенюк Е.В.</b> «History, Culture, Literature»: an Auxiliary Regional Studies Course on Web and in a Textbook. – Российский гуманитарный университет, <b>Россия</b>	<b>279</b>

<b>Колобова О.А.</b> Слово – Образ – Символ в русском символизме. – Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова, Институт истории и философии, <b>Россия</b>	<b>282</b>
<b>Коновалов А.А.</b> Концепт войны в прозе русской эмиграции «второй волны» (Леонид Ржевский). – Московский педагогический государственный университет, <b>Россия</b>	<b>286</b>
<b>Костина И.С., Костина М.В.</b> The Three «Roks» of Modern Russian Teaching: Standards, Technology and Distance Learning. – The University of Iowa, Iowa City, IA, USA, Wired@Heart, Chicago, IL, <b>USA</b>	<b>290</b>
<b>Крашевская Н.В.</b> Прологомены к обучению РКИ на основе сюжетных компьютерных игр. – Университет Анъянг, <b>Южная Корея</b>	<b>292</b>
<b>Кудрявцева Е.Л., Бубикова Л.Е.</b> Инновационные инструменты индивидуального психолого-педагогического сопровождения билингвов. Создание и поддержка треугольника взаимной интеграционной сохранности. – Институт иностранных языков и медиа-технологий, Эрист-Моритц-Аридт университет, <b>Германия</b>	<b>297</b>
<b>Кулик А.Э.</b> Национально-культурная специфика образных номинаций человека (на примере устойчивых сравнений русского и корейского языков). – Университет Кёнги, <b>Республика Корея</b>	<b>303</b>
<b>Кулькова Р.А.</b> Ритм и рифма как активизаторы работы памяти на уроке по РКИ. – Университет Санг-Мёнг, <b>Южная Корея</b>	<b>307</b>
<b>Кульшманов К.</b> Функции мультимедийного сторителлинга (на примере текстов информагентов). – Евразийский национальный университет им. Л.Гумилева, <b>Казахстан</b>	<b>328</b>
<b>Куприна Т.В.</b> Гипертекстуальный практикум по межкультурной коммуникации. – Уральский федеральный университет, <b>Россия</b>	<b>334</b>
<b>Куцерева-Жаме А.М.</b> Инновации в коммуникативном курсе русского языка по развитию речи для иностранных учащихся. – Университет Киото Сангё, <b>Япония</b>	<b>338</b>
<b>Лебедева Т.В.</b> Изучение аудитории детских электронных СМИ России. – Воронежский государственный университет, <b>Россия</b>	<b>341</b>
<b>Леханова Кюнней.</b> Концепты судьбы и смерти в якутской литературе. – Университет иностранных языков Ханкук HUFSS, <b>Республика Корея</b>	<b>345</b>
<b>Логина И.М.</b> Русско-японские звуковые соответствия с позиций фонологической типологии. – Российский университет дружбы народов, <b>Россия</b>	<b>347</b>
<b>Локтионова М.П.</b> «Культура русская всегда едина и лишь испытывается на разрыве...» (Литература русского зарубежья). – Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова, <b>Казахстан</b>	<b>352</b>
<b>Ляпун С.В., Копылова Ю.В.</b> Спортивная журналистика как объект коммуникативной стилистики. – Адыгейский государственный университет, <b>Россия</b>	<b>358</b>
<b>Малюткина Т.С.</b> Методы формирования лексико-грамматических категорий детей-билингвов с помощью дидактических игр при обучении русскому языку в разновозрастной группе. – МБДОУ №17, <b>Россия</b>	<b>361</b>



<b>Маршелек М.</b> Корень «ЛЮБ» и его словообразовательный потенциал (на материале проективного лексикона Михаила Эпштейна «ДАР СЛОВА»). – Университет Казимира Великого, <b>Польша</b>	<b>365</b>
<b>Мебуке Т.Ш.</b> The Role of Author`s Intention in Literary Text Interpretation. – Тбилисский государственный технический университет, <b>Грузия</b>	<b>369</b>
<b>Милевич И.Г.</b> Наивная аргументация авторитета. – Колледж Альберта, <b>Латвия</b>	<b>374</b>
<b>Минасян С.М.</b> Актуальность педагогических идей Селестена Френе. – Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна, <b>Армения</b>	<b>377</b>
<b>Михайлова Е.В.</b> Роль темы «Максим Богданович и Минск» в процессе знакомства иностранных учащихся музыкального профиля с элементами белорусской культуры. – Белорусская государственная академия музыки, <b>Беларусь</b>	<b>381</b>
<b>Морозова О.А.</b> К вопросу о функционировании англицизмов в эвфемистической функции в современном немецком языке. – Московский педагогический государственный университет, <b>Россия</b>	<b>387</b>
<b>Найдина Т.Е.</b> Когнитивный подход к изучению явлений современного синтаксиса (на материале исследования номинативных конструкций в современном прозаическом тексте). – Тамканский университет, <b>Тайвань</b>	<b>391</b>
<b>Науменко Л.</b> New challenges for foreign language teachers in teaching contemporary students. – Федеральный университет Владивостока, <b>Россия</b>	<b>395</b>
<b>Невраева Н.Ю., Куприна Т.В.</b> Билингвальное образование в гипертекст-организации. – Уральский федеральный университет, <b>Россия</b>	<b>398</b>
<b>Некипилова И.М.</b> Роль механизмов центризма, полицентризма и децентризма языковой системы в формировании субъективных, объективных и аспекттивных языков. – Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова, <b>Россия</b>	<b>402</b>
<b>Некипелова И.М.</b> Синтез и анализ: механизмы рефлексивной и саморефлексивной познавательной языковой активности. – Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова, <b>Россия</b>	<b>408</b>
<b>Нефедова Л.А.</b> О новом типе немецко-русского и русско-немецкого словаря «ложных друзей переводчика»: к вопросу об инновациях в лексикографии. – Московский педагогический государственный университет, <b>Россия</b>	<b>413</b>
<b>Никамбаева С.С., Сулайманова С.А.,</b> Навыки социокультурной компетенции в преподавании иностранного языка, <b>Казахстан</b>	<b>418</b>
<b>Носова В.В.</b> Лингвистическая модель акцента в речевой практике японцев. – Российский университет дружбы народов, <b>Россия</b>	<b>422</b>
<b>Нургали К.Р.</b> On the traditions of professional critics. – Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, <b>Казахстан</b>	<b>427</b>
<b>Нургазина М.Б., Кадеева М.И.</b> Инновационный потенциал различных методов и моделей формирования межкультурной компетенции студентов. – Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, <b>Казахстан</b>	<b>430</b>

<b>Нуртазина Р.А., Жунисбеков Б.</b> Межкультурные аспекты этнополитических проблем и СМИ. – Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, <b>Казахстан</b>	<b>437</b>
<b>Нуртазина Р.А.</b> Аспекты методологии политического образования в контексте стратегии «Казахстан-2050». – Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, <b>Казахстан</b>	<b>441</b>
<b>Овчинникова М.С., Просвирнина И.С.</b> Сопоставительная лингвокультурология в сфере преподавания русского языка как иностранного. – Уральский федеральный университет, <b>Россия</b>	<b>446</b>
<b>Окатова Н.Т.</b> Из прошлого в будущее: новый взгляд на природу функционирования слов в русском языке. – Университет иностранных языков Ханкук, <b>Южная Корея</b>	<b>451</b>
<b>Олджай Т.</b> Место и роль информационных технологий в обучении иностранным языкам в Турции. – Стамбульский университет, <b>Турция</b>	<b>455</b>
<b>Оразбаева Н.С.</b> Натурфилософизм в лирике биментальных поэтов (на примере творчества русских и казахских поэтов). – Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, <b>Казахстан</b>	<b>460</b>
<b>Павловская Л.Г.</b> Песня как средство изучения российской ономастики. – Лиепайский университет, <b>Латвия</b>	<b>465</b>
<b>Петкова Г.Р., Николова В.В.</b> Глобализация, европейская языковая рамка и новые тенденции в обучении иностранным языкам (на примере изучения японского языка и культуры). – Софийский университет Святого Климента Охридского, Государственный университет библиотековедения и информационных технологий, <b>Болгария</b>	<b>469</b>
<b>Петрикова А.</b> Межкультурная коммуникация в системе обучения преподавателей русского языка. – Прешовский университет, <b>Словакия</b>	<b>473</b>
<b>Пешкова Н.П.</b> Психолингвистические аспекты в обучении межкультурной коммуникации: экспериментальные методы психолингвистики текста. – Башкирский государственный университет, <b>Россия</b>	<b>477</b>
<b>Пиневич Е.В.</b> Проблемы интерактивности в учебной компьютерной программе. – Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, <b>Россия</b>	<b>482</b>
<b>Пинчук О.В.</b> Школьник и Интернет: к вопросу о необходимости системы медиаобразования. – Воронежский государственный университет, <b>Россия</b>	<b>487</b>
<b>Плавинская Н.Ю., Любошевский И.А.</b> Взаимосвязь педагогических задач и структуры учебников по литературе с дидактическими целями обучения на примере опыта франкоязычных стран. – Университет Айдзу, Айдзу-Вакамацу, преф. Фукусима, <b>Япония</b>	<b>492</b>
<b>Полехина М.М.</b> Религиозно-этические поиски в русской поэзии серебряного века. Марина Цветаева: к истокам поэтики не-бытия. – Одинцовский гуманитарный университет, <b>Россия</b>	<b>497</b>
<b>Поляк З.Н., Поляк Д.М.</b> Сюжетообразующая функция жанра в романе Н. Катерли «Дневник сломанной куклы». – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматинский университет энергетики и связи, <b>Казахстан</b>	<b>503</b>

- Попова Т.В., Храмушина Ж.А.** Полилингвальность современного журнала как средство обучения иностранному языку. – Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, **Россия** **506**
- Ракова А.А.** «VoiceThread» в развитии разговорной речи студентов во внеаудиторное время. – Дартмут Колледж, факультет русского языка и литературы, **США** **510**
- Размадзе Д.Р.** Лингвокультурный концепт как единица лингводидактики (из опыта работы). – Тбилийский университет имени С.С. Орбелиани, **Грузия** **514**
- Романова Н.Н., Скорикова Т.П.** Межкультурный диалог как основа овладения иноязычной коммуникативной деятельностью (в сфере международных связей с общественностью). – Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, Московский университет экономики, статистики и информатики, **Россия** **518**
- Романова Н.Н., Амелина И.О.** Анализ кинообраза русского делового человека как языковой личности в целях формирования профессионально-коммуникативной и межкультурной компетенции иностранных студентов-экономистов. – Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана и Юго-Западный государственный университет, **Россия** **523**
- Романов А.Ю.** Мотивация студентов-билингвов из русскоговорящих семей к изучению русского языка в США. – Университет Колорадо, Боулдер, **США** **528**
- Руда О.В.** Spread of English as first foreign language in east central Europe. – Львовский национальный университет имени И. Франко, **Украина** **536**
- Рычкова Л.В.** Лингвистический корпус региональных СМИ как источник актуального страноведческого материала. – Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, **Беларусь** **539**
- Сабирова В., Асанова Д., Арзыматова Ж.** Взаимовлияние литературы метрополии и диаспоры (на материале произведений фольклора и литературы кыргызского зарубежья), Ошский государственный университет, **Кыргызская Республика** **543**
- Сандлер М.Р.** Русскоговорящие мигранты в Европе из категории advanced women, их социальная активность. Представление результатов по кросскультурным аспектам (на примере исследований, проведенных в Бельгии, Франции и Германии). – Международный институт миграционных и гендерных исследований (IMAGRI), **Бельгия** **546**
- Свиридова Ю.Н.** Образ японского офицера в рассказе Арсения Несмелова «Поручик Такахаси» (1938): к проблеме национального характера. – Дальневосточный федеральный университет, **Россия** **553**
- Себепова Р.М.** Язык как возможность постижения мира и отражения особенностей национального характера. – Алматинский государственный педагогический университет им. Абая, **Казахстан** **557**
- Севенюк С.А., Зубова В.В.** Педагогические условия формирования единого образовательного пространства при подготовке учителей начальной школы. – Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, **Россия** **561**
- Седова-Хоталинг Е., Соболева В.С.** Victor Pelevin's GENERATION 'П': TRENDS and ISSUES in the Post-Soviet Russian Language. – Monterey, CA, **США** **565**

<b>Серафимова В.Д.</b> Поэтика романа В.С. Маканина «Две сестры и Кандинский». Функция мотива в сюжете. Доминантные идеи. – Московский педагогический государственный университет, <b>Россия</b>	<b>569</b>
<b>Сидельникова А.Н.</b> Обучающая система moodle в преподавании фонетики русского языка (на основе онлайн-курса «Практическая фонетика русского языка»). – Масариков университет, <b>Чешская республика</b>	<b>575</b>
<b>Смирнова Ю.Г.</b> Современные проблемы и задачи концептуального проектирования инновационного учебника (учебного пособия) по русскому языку. – Алматинский университет энергетики и связи, <b>Казахстан</b>	<b>580</b>
<b>Смородинская Т.Е.</b> Digital anthology of the Russian school canon in language teaching. – Middlebury College, Middlebury, VT, <b>USA</b>	<b>583</b>
<b>Снигирева Т. А., Подчиненов А. В.</b> Национальный дискурс в романах Б. Акунина – Уральский федеральный университет, <b>Россия</b>	<b>585</b>
<b>Соколова И.В.</b> Этнокультурные аспекты вечной темы любви в новеллистике Миямото Теру. – Дальневосточный федеральный университет, <b>Россия</b>	<b>591</b>
<b>Соколова Л.В.</b> Художественный текст как средство освоения иноязычной культуры в практике преподавания РКИ. – Гранадаский университет, <b>Испания</b>	<b>596</b>
<b>Соколова Т.М.</b> Проведение учебной экскурсии по литературе силами студентов в системе обучения РКИ: организационно-методические аспекты. – Санкт-Петербургский государственный университет, <b>Россия</b>	<b>600</b>
<b>Сомов А.Н.</b> Опыт преподавания «Семинара русского фильма» как лингвокультурологического и переводческого семинара. – Масариков университет, <b>Чешская республика</b>	<b>605</b>
<b>Сулейманова А.К.</b> Обучение иностранных студентов-нефилологов терминологической лексике в аспекте профессионального общения. – Уфимский государственный нефтяной технический университет, <b>Россия</b>	<b>610</b>
<b>Сулейменова А.М.</b> Краткие формы традиционной поэзии Танка и Хайку в мире смартфонов. – Дальневосточный федеральный Университет, <b>Россия</b>	<b>615</b>
<b>Сулица О.</b> Обучение переводу японских текстов: подбор материалов. – Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, <b>Россия</b>	<b>619</b>
<b>Сяо Цзинъюй.</b> О преодолении лингвокультурных барьеров в китайско-русском межкультурном общении. – Университета имени Сунь Ятсена, <b>Китай</b>	<b>623</b>
<b>Такеда Е.В.</b> Рисуем, чтобы говорить, читать и писать. – Школа «Одуванчик», Тояма, <b>Япония</b>	<b>626</b>
<b>Таратухина Ю.В., Алдунин Д.А.</b> Некоторые способы адаптации контента и интерфейса образовательного ресурса под культурно-когнитивный профиль обучающегося. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», <b>Россия</b>	<b>630</b>
<b>Топузян А.О.</b> Личность учителя в гуманистической педагогике. – Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, <b>Армения</b>	<b>636</b>
<b>Уразаева К.Б.</b> «Гамлет Щигровского уезда» И.С. Тургенева и историко-философская	<b>640</b>

- трактовка «лишних людей» 30-40-х годов XIX века: категории пользы и рассудка. – Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, **Казахстан**
- Фаткуллина Ф.Г.** Понятия стратегии и тактики в современном медиадискурсе. – 647  
Башкирский государственный университет, **Россия**
- Хазалиа Н.А.** Иностраный язык как средство общения в информационном обществе (психолингвистический аспект). – Тбилийский университет им. С.С.Орбелиани, **Грузия** 652
- Халина Н.В.** Категория «МОНО-НО АВАРЭ» в произведении Г.Д. Гребенщикова «Алтай – жемчужина Сибири». – Алтайский университет, **Россия** 658
- Хисамутдинова Н.В.** Прогорамма «THE RUSSIAN FAR EAST» как опыт межкультурной коммуникации в азиатско-тихоокеанском регионе. – Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, **Россия** 662
- Ходус В.П.** Режиссерские экземпляры как путь постижения языка драмы. – Северо-Кавказский федеральный университет, **Россия** 666
- Цатурян А.М.** Педагогические парадигмы как универсальный подход к изучению естественных дисциплин. – Ванадзорский государственный педагогический институт им. О. Туманяна, Ванадзорская спец. школа с углубленным изучением математики и естественных дисциплин, **Армения** 670
- Цуй Ливэй.** Образы китайской лингвокультуры в произведениях В.Н. Иванова. – Российский университет дружбы народов, **Россия** 674
- Чжао Чже.** – Социокультурное содержание понятия «язык мандарин» («mandarin»). – Российский университет дружба народов, **Россия** 677
- Чикилева Л.С.** Формирование социокультурной компетенции в условиях виртуальной среды. – Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, **Россия** 681
- Чупринина С.В.** Искусство эмоционально или рационально? – Грузинский технический университет, **Грузия** 685
- Шаповалова Е.Ю., Тазапчян Р. М.** Обучение русскому языку иностранных бакалавров. – Донской государственный технический университет, **Россия** 691
- Шаханова Р.А., Абишева С.Д., Макатаева Ш.М.** «У моей песни вырастают крылья...». – Казахский национальный педагогический университет им. Абая, **Казахстан** 694
- Шекербекова Ш.Т.** Подготовка будущих учителей информатики к разработке электронных учебных пособий. - Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, **Казахстан** 699
- Шестак Л. А.** Прикладная лингвистика в системе современного знания. – Волгоградский государственный социально-педагогический университет, **Россия** 703
- Щелокова Л.И.** Фольклорные образы в публицистике о Великой Отечественной Войне. – Московский городской педагогический университет, **Россия** 708
- Яковлева Е.Л.** Новая парадигма педагогической теории – ИНКЛЮЗИЯ. –Институт экономики, управления и права, **Россия** 712



*Адамка П.  
кандидат филологических наук,  
Университет им. Константина Философа в Нитре,  
Нитра, Словакия*

## **РЕФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ НА УРОКЕ РКИ ДЛЯ ЖУРНАЛИСТОВ**

**Abstract.** The mass media are a dominant source of relevant information, so the question of their professionalism, as well as professional journalist is very significant for our society. The article is concerned with a brief description of selected forms and methods of education, our work during the lessons of Russian as a foreign language for journalists. Besides development of language knowledge and skills, we pay special attention to reformation of the existing ethno-cultural knowledge in the educational process.

В настоящее время в научных кругах уже нет сомнений в том, что СМИ играют одну из наиболее значимых ролей в человеческом обществе. В следствие объективных причин, но и многих случайностей, СМИ завладели центральным положением в области информации, когда из «четвертой власти», защищающей достижения гражданского общества от ограничивающих стремлений остальных трех ветвей власти, стали властью первой. На современном этапе развития гражданского общества, к сожалению, они являются часто единственным источником информации; они стали силой, которая способна, благодаря своему влиянию на человека, на его идейный мир и его поступки, в конечном итоге, вести к деструкции этого общества (как мы этому были свидетелями в Югославии, Советском союзе, на Украине и т.д.). Особенно на постсоциалистическом пространстве, где традиция «ответственных СМИ» не укоренилась, иллюзия ее полной бесконтрольности считается одним из завоеваний перемен 90-х годов. В разногласие с ней вступают другие требования к СМИ, такие как достоверность, непредвзятость, объективность, многосторонность информации и др.; они постепенно превращаются в мифы, так как в издательском бизнесе есть слишком много заинтересованных сторон, чтобы их соблюдать: происходит частичная деформация целей серьезной журналистики.

Качественное СМИ не является гомогенным организмом, а, в идеале, соединением журналистов с разнообразными идеями, коллекцией сильных личностей, хороших публицистов, не заикленных на одном «единственно-правильном» мнении и упрощенных стереотипах. Профессионализм журналиста становится центральным детерминантом. Поэтому требования к будущим журналистам, к их характеру, а непосредственно также и к качеству их образования должны быть довольно высоки.

По сравнению с предыдущим поколением словацких профессиональных журналистов времен «принудительного русского (советского)» – не только языка, но и знания всех сторон жизни, в том числе подробной географии, истории (хоть истолкованной в соответствии с идеологической установкой), культуры, литературы и др., сегодняшнее знание русского этнокультурного ареала формируется не в рамках школьной программы, а главным образом индивидуальным путем. Первоисточником познания российской / русской культуры становятся средства массовой информации. В отношении к журналистам получается своеобразная «петля Мебиуса»: работники СМИ формируют «информацию», выражают свои мнения о «чужом мире», причем эта информация основана в значительной степени не на объективной реальности, а на информации того же СМИ, и поэтому в значительной степени ее повторяет; новая информация не выходит за рамки старой (и уровнем, и содержанием материала). Цель журналистики – стать достоверным посредником (источником информации и ее толкователем) между реальной, объективной действительностью и индивидуализированным, субъективным восприятием этой действительности массовым, коллективным читателем исчезает.

Чтобы «сотворить» профессионального журналиста, в образовательном процессе необходимо помимо формирования новых знаний (и соответственно и умений, навыков и т. д.) прибегать и к изменению, реформированию уже имеющихся. Говоря об этнокультурных знаниях, самой удобной площадкой для подобных изменений являются уроки иностранных языков, так как языки отражают «картину мира», которая их и формирует и определяет их особенности – системные и речевые [5: с. 30]. С этих позиций приступаем к урокам русского языка как иностранного и мы.

В университетскую программу журналистики на философском факультете Университета им. Константина Философа в Нитре, вошли, из-за прагматических установок (стремлений повышения конкурентоспособности выпускников, которые способны работать с более широким, не однообразным диапазоном информации) два языка – помимо английского также русский. Русский язык они начинают изучать только в университете, т.е. с нуля, причем без соответствующего количества учебного времени (150 часов / 6 семестров). Помимо всего, требования учащихся и институции к содержательной стороне занятий во многом резко расходятся, хотя они вытекают из прагматических целей – у студентов это стремление овладеть навыками повседневной коммуникации, у кафедры – требования к овладению языком специальности и профессиональными навыками. Понятно, что при таком положении дел, угодить всем полностью не возможно и поэтому и цели русскоязычного образования должны быть сконцентрированы только на некоторых аспектах, чему соответствует и содержание разрабатываемых модулей.

Наш подход соединяет классический системно-директивный и коммуникативный методы, при помощи которых постепенно формируются речевые навыки на базе автоматизированных синтаксических конструкций, образцов. При помощи этих образцов предложений, заполнением отдельных позиций лексическим инструментарием, студенты в дальнейшем способны активно общаться в самых разных бытовых и профессиональных ситуациях.

В учебном процессе в разной степени проявляется рецептивная и продуктивная активность учащихся в зависимости от применяемых преподавателем стратегий, методики и формы обучения. Необходимо уточнить, что роль преподавателя нами понимается наподобие роли врача: делает анализы – проверяет уровень знаний, чтобы знать в каком направлении и как вести учебный процесс, ставит диагноз – выбирает подходящие методы и формы, выбирает способ лечения – дает рекомендации как достичь цели, объясняет разные стороны функционирования языка, выписывает рецепты – задает домашнее задание, проверяет успешность лечения – повышает межкультурную коммуникативную компетенцию. Но «за здоровьем» уже должен следить больной сам (и подкрепляться витаминами и др.); так и ученик должен соблюдать указания учителя, но также саморазвиваться, приобретать новые знания самостоятельно. Условно можно учебный процесс разделить на три, частично симультанно проходящие фазы. В начальной фазе ориентируемся преимущественно на формирование основных навыков: усвоение правил русской графики, фонетики, произношения и интонации, правил чтения и устной речи. Все проходит на основе закрепления умений связанных с практической речевой деятельностью. Центральная тематика вводного курса в большинстве связана с устойчивым набором речевых клише, которые легко усваиваются, активизируют у студентов впечатление о собственной творческой деятельности. У них возникает ощущение, что они сами определяют содержание урока, так как тематика полностью соответствует коммуникативным установкам – фразы легко запоминаются и широко применимы в повседневной коммуникации. С точки зрения направленности информации, студенты играют относительно пассивную, рецептивную роль, их креативная речевая продукция не выходит за рамки данной тематики. С методологической точки зрения на этом уровне происходит «подсознательная» фиксация основных структур при минимальных знаниях грамматической системы русского языка. Важно подчеркнуть, что это возможно преимущественно благодаря тому, что в

значительной степени можно положиться на многочисленные аналогии (гл. образом на уровне синтаксиса, но также и морфологического строя – см. [1: с. 7-14]). В инославянской аудитории, как справедливо замечают И. Бойкене и Н. Шевелева, можно «рационально использовать все то, что может облегчить усвоение изучаемого материала, но (...) своевременно и умело предупредить все, что может создать те или иные трудности, привести к интерференции [2: с. 186]

Вторая – «грамматическая» – фаза концентрирована, кроме расширения словарного запаса, на системных свойствах языка. Усвоенные речевые навыки трансформируются в абстрактную плоскость, опираясь на подготовленность и способность студентов генерализировать уже полученные знания, и на их основе выводить (при активной регуляции преподавателем) конструкционные правила языка, главным образом правила синтаксической сочетаемости и из нее вытекающую морфологическую деривацию (склонение, спряжение и др.), т.е. способность абстрагировать наиболее активные языковые образцы, посредством которых человек может без проблем вести любую коммуникацию, заполняя позиции переменных нужными семантическими компонентами. Наряду с укреплением системных матриц, широко активизируется самостоятельная дискурсивная деятельность учащихся: отчасти под руководством преподавателя, отчасти самостоятельно студенты расширяют свой словарный запас, приобретают навыки коммуникативного поведения в разных жизненных ситуациях, этнокультурологические, страноведческие знания.

Последняя фаза – профессионально ориентирована. Она основана преимущественно на аналитическом и деятельностном подходах, удовлетворяет как коммуникативные, так и познавательные потребности. Приобретенные навыки активно используются при работе с отобранным по специальности материалом, причем первичный акцент поставлен на усваивании специализированной терминологической лексики данной профессиональной области и ее применение в деловых ситуациях. Активизируются все элементы аккультурации, так как их выделяет Е.И. Пассов - «знать, уметь, творить, хотеть» [3: с. 14] – всесторонние знания и умения применяются в преднамеренной творческой деятельности. Не настолько важна безошибочность (хотя она тоже контролируется) употребления русского языка, акцент ставится на общее выполнение задания, не на процесс, а на достигнутый результат – понимание, общение, творчество. Язык является только средством, позволяющим достичь парциальную цель: передать необходимую информацию, вызвать определенную рациональную, или эмоциональную реакцию в отношении к сообщаемому и к сообщающему (положительную, негативную, согласия, отрицания, увлечения, восхищения и др.), выполнить требования и др. Студентам предстоит самосовершенствоваться и усвоить коммуникативные стратегии и необходимый инструментальный поведенческий (речевого и социального) на моделях (так как это не происходит в реальной обстановке) ожидаемой профессиональной деятельности.

Начиная с конца третьего семестра, можно в большей степени сконцентрироваться на этнокультурных знаниях, которые, разумеется, задействованы с самого начала, но не в таком масштабе. «В преподавании иностранных языков недостаточно просто обеспечить учащихся страноведческой информацией, а необходимо с ней знакомиться посредством языка, который является носителем и источником национально-культурной информации» [4: с. 27], т.е. сначала надо хоть в какой-то мере этим языком овладеть.

Как мы наметили в самом начале, преобладающее количество студентов, в последствие не очень удачных преобразований словацкой школьной программы, поступает в университеты с довольно плохим знанием мировой истории и культуры. С другой стороны, многие знания в большей мере, если они приобретены только из одного источника, особенно если это СМИ, и это преобладающее большинство случаев, сильно стереотипизированы и только укрепляют существующее предрассудки, которые препятствуют безупречному взаимодействию и взаимопониманию. Нашей целью не является деструкция этих знаний, а наоборот – их всестороннее до-

формирование посредством индивидуальной творческой деятельности, направленной именно на развитие профессиональных способностей и умений журналиста. Центральной методической установкой является пробуждение чувства дискомфорта, посредством оспаривания всех уже имеющихся знаний. Подчеркиваем, что мы не стараемся внушать кому-то свое видение мира, а наоборот, только расширить кругозор учащихся и сформировать навыки критического подхода к информации; «... всякое развитие противоречиво по своей сути, вернее, всякое развитие начинается с существительного противоречия и, в конечном счете, приводит к новому противоречию. Из таких циклоидов и состоит развитие» [3: с. 4]. Именно противоречия, к которым таким способом приводим, и стремление их преодолеть посредством приобретения новых знаний, которые подтверждают, дополняют, но иногда и разрушают наши представления; их взаимная конфронтация с другим мнением, формирует разносторонний подход к информации, индивидуализированный, уже обоснованный подход к изображаемой реальности, к собственному журналистскому творчеству. Открытое общество (коллег, друзей), которое формируется на уроках русского языка, а также на специальных лекциях и рабочих семинарах (воркшопы), в атмосфере всесторонних дискуссий по таким конфликтным темам как «Образ России в словацких СМИ и обществе», «Стереотипы и реальность», «Информационные войны сегодня» и др., способствует освобождению от психологических барьеров, реализации инновационной деятельности, открытости новому. И в конечном счете приводит к формированию всесторонне образованной языковой личности, журналиста, недовольного ограничениями, которые вокруг определенных тематик выстроили уже фиксированные способы их стереотипных описаний и интерпретаций, личности ищущей свою точку зрения.

#### **Литература:**

1. Адамка П. Klady a zápory využívania analógií s rodným jazykom pri osvojovaní si niektorých javov gramatického systému ruského jazyka / П. Адамка // Vyučovanie cudzieho jazyka: súčasné vyučovacie technológie. – Прешов, 2010. – С. 7-14.
2. Бойкене И. Проблемы межъязыковой интерференции при обучении русскому языку как иностранному / И. Бойкене, Н. Шевелева // Актуальные проблемы обучения русскому языку IX. – Брно, 2009. – С. 185–191.
3. Пассов Е.И. Методическая система иноязычного образования как адекватное средство развития умения индивидуальности вести диалог культур. / Е.И. Пассов – Липецк, 2013. – 110 с.
4. Петрикова А. Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию / А. Петрикова, Т. Куприна, Я. Галло. – Прешов, 2013. – 365 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова – М., 2000. – 163 с.

*Статья написана в рамках проекта KEGA 013UKF-4/2014 – Tvorba a implementácia inováčných modulov výučby anglického a ruského jazyka pre žurnalistov..*



*Адилова А. С.*  
доктор филологических наук, доцент,  
Карагандинский государственный университет им. академика  
Е.А. Букетова,  
Караганда, Казахстан

*Каукербекова Б. С.*  
кандидат филологических наук,  
Карагандинский университет «Болашак»  
Караганда, Казахстан

## **ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗА ГОРОДА В КАЗАХСКИХ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ**

**Abstract.** In the literary artistic process of Kazakhstan, where there is evidence of bilingualism, the image of the city is considered from different points - urban and traditional. The basic concept of "steppe", displaying the key concepts of the national mentality, due to the peculiarities of the geographical area, the environmental way of life of the Kazakh people, a way of managing. Urban processes that changed the space of Kazakhs, caused certain changes in the perception of the surrounding world, its assessment. It is connected with changes in national consciousness, which has been formed during centuries of nomadic life. Poets, the mentality which preserved the spirit of nomads, the city is presented in two ways, as opposed to the steppe, which embodies all the best in behavior, character, emotional people.

Казахстан – страна, в лингвокультурном пространстве которой сосуществует двуязычие. В связи с этим значимое место в литературном художественном процессе принадлежит как писателям, пишущим на родном – казахском языке, так и писателям-билингвам, владеющим казахским и русским языками, однако, отражающим восприятие и понимание современной жизни и культуры с разных точек – урбанизированной и традиционной.

Как указывает культуролог Ногербеков Б.: «Город и аул - это практически два различных информационных поля, две субкультуры. Как правило, казахскоязычное население, в основном жители аулов, смотрят казахские СМИ, читают произведения казахских писателей, слушают казахские песни и т.д., в то время как русскоязычные горожане предпочитают местные русскоязычные и/или российские/зарубежные СМИ, русскоязычную/зарубежную литературу, музыку. Однако это не абсолютная истина, поскольку есть казахскоязычные коренные горожане, а в аулах живут также русскоязычные представители, но факт влияния субкультур отрицать невозможно» [1:243]. Эти различия отразились на изменении менталитета казахов, который во многом был сформирован благодаря кочевому образу жизни по бескрайним степям.

Образ города, его восприятие, его влияние на эмоциональное состояние и психику поэтов и писателей рассмотрены и изучены в русской лингвистике и литературоведении, в частности, в научном мире хорошо известен «петербургский текст». В силу объективных причин для казахского народа образ города не так притягателен и привычен, как для жителей европейской части света.

Концепт «степь», отображая ключевые понятия национальной ментальности, служит для передачи концептуально-содержательной информации, понятной и близкой читателю, обусловлен особенностями географической зоны, природопользованием, укладом жизни казахского народа, способом хозяйствования.

Концепт позволяет перенести накопленные знания в новую ситуацию и осмыслить новую информацию на основе уже существующего значения слов. По мнению Ж.Т. Балмагам-



бетовой, «концепт обладает сложной структурой, включающей помимо понятийной части социо-психо-культурную часть, которая не столько мыслится носителем языка, сколько переживается им, она включает ассоциации, эмоции, оценки, национальные образы и коннотации, присущие данной культуре» [2:56], поэтому в отличие от русских поэтов, для которых характерен «морской комплекс» [3, с. 80], для казахских писателей и поэтов всегда важна лексика, вербализующая концепт «степь». Сложная структура концепта позволяет описать и интерпретировать когнитивные признаки различной природы, т.е. ядро и периферию базового концепта.

Писатель Турсын Журтбай передает удивление, восхищение, зависть, сожаление своего героя, выходца из внутреннего Китая, объезжающего со своим шимпанзе Казахстан в поисках заработка при виде казахской степи: «Он впервые любовался таким красивым, бескрайним и беззаботным явлением. И он, увидев народное гуляние, полное достоинства и веселья, самоуважения, любви друг к другу, вымолвил: Вот что значит широта!». Хотя такая оценка и вложена в уста чужеземца, сами казахи также любовались, гордились своей бескрайней степью, любили и оберегали ее.

Широта степи, ее разноцветье повлияли на формирование национального характера, поведения, менталитета народа, поэтому урбанистические процессы, изменившие пространство казахов, повлекли за собой определенные перемены и в восприятии окружающего мира, его оценки, душевного состояния.

Открытость натуры, щедрость души, возвышенность чувств, духовное богатство, честность, совестливость, непокорность, благожелательное отношение ко всем, даже к незнакомому человеку, миролюбие, доброта, благородство, пунктуальность, твердость слову и верность своему обещанию, т.е. все те качества, которые присущи номаду, живущему в бескрайней степи, с усилением урбанизации стали утрачиваться. Жизнь в большом городе и ее суета, жесткие границы пространства, рамки в проявлении различных эмоций и в поведении, приспособление к непривычной культуре, утрата традиционных взглядов на многие вещи – все это наложило отпечаток на поведение и характер живущего в нем человека: щедрость приобрела искаженные черты, появилась подозрительность по отношению к другому человеку – двери запирались, чувства потеряли былую открытость и красоту, появилась беспрекословная исполнительность, необязательность, непостоянство характера, приведшие к падению нравов. Все это остро переживалось казахскими поэтами и писателями и отразилось в художественных текстах советского периода и современности.

В текстах, созданных писателями до Независимости, город и восприятие его авторами вербализованы в основном положительно, это, прежде всего, касается Алматы, столицы тогдашнего Казахстана. Этот город, в котором по статистическим данным, до 1980-х годов проживало всего не более 10-15% казахов [4], притягивал к себе всех казахских писателей: Алыстан аңсатып койғаны, Аты бал сияқты Алматы (Айсулу Рустемова). Лексико-семантический анализ стихотворений ряда поэтов показывает возвышенное отношение к этому недоступному, красивому городу, ставшему олицетворением государства, народа. Например, Абдильда Тажибаев, видный поэт советской эпохи, называет его городом, где златокудрые тополи тянутся к небу, где радуга простирает свои объятия всем, словно казахский дастархан, накрытый с любовью к друзьям (1957). Поэт-фронтовик Касым Аманжолов, который не смог получить ни прописки, ни квартиры в этом городе, назвал его золотой колыбелью, золотым гнездом, раем, о котором мечтали издревле наши предки, прекрасным далеко, но с изменчивой погодой (1945; 1953). Любимому и нынешним поколением читателей поэту Мукагали Макатаеву, начавшему писать в начале 60-годов прошлого века, праздничный Алматы видится заалевшеюся степью, а ночной город нежной девушкой-невесткой с волшебным ореолом, сердцевиной высоких гор, а Куляш Ахметова, представительница следующего поколения, т.е. пришедшая в литературу в 70-е годы, описывает его как цветущую, свободную,

избалованную, сияющую честью и благородством девушку. Значения этих языковых единиц - лексем, идиом, свободных словосочетаний, предложений – ассоциируются со степью, хотя и не входят в содержание концепта, т.е. только описывают его: степь – золотая колыбель, дастархан всегда широкий, степь простирается к небу (горизонту), т.е. ограничения пространства не чувствуется. Это прежде всего потому, что многие поэты и писатели горды самим фактом наличия такого красивого города, города-мечты, отвечающего мировым стандартам.

В 80-е годы в оценке города начинают проявляться тревожные нотки, которые указывают на двойственность восприятия Алматы: возникает противопоставление города и аула, символизирующего степь. Это восприятие, оценка, интерпретация образа города высвечивается в поэтических текстах, отражающих различное эмоциональное состояние мастеров пера в разное время года и суток.

Это время, когда поэты почувствовали ущемление и вытеснение городом привычных, традиционных ценностей степи, усиленное застойным социализмом, которое выражалось в нелицеприятных поступках чиновников-шовинистов на разных уровнях, начиная с бытового и кончая партийным. Неприятие таких преобразований нашло выражение и в художественной литературе, именно поэтому город показался Улукбеку Есдаулетову как тайный мир, погребенный под высидевшим его орлом и душачий поэтическую душу. Это негативное восприятие очень сильно передано поэтом Сериком Аксункарулы, живущим в провинции и часто приезжающим в столицу, названную им городом неискренним, обманчивым, непостоянным, развращенным. Для него город – ненавистная цивилизация, похоронившая степь.

С каждым годом усиливается отрицательная эмоциональная окраска и коннотация слов, вербализующих город. Одна из самых известных и талантливых казахских поэтесс Гульнар Салыкбаева характеризует город как ветреный холод, жестокого убийцу, снег, ничего, безлюдную степь, туман-призрак, серую тучу, черный сосуд, город-сомнение, безмолвную даль, беспокойный, красивый во сне, поблекший на яву город, желтый от тоски, каменный город, пустынные улицы, уставший город, бесконечный поток, равнодушный город. В лексиконе этих поэтов вербализованы некоторые дополнительные признаки, связанные ассоциативно с другими лексемами, которые передают тоску по степи: степь - безмолвная даль, желтая степь – Сарыарка, поблекшая степь, пустынная степь и т.д.

Постепенно появляется чувство ностальгии по степи, аулу, приводящее к изменению эмоционального состояния живущих в городе, к противопоставлению городского и сельского пейзажей, суеты и размеренности, шума и покоя, неудовлетворенности собой и окружающими и душевного спокойствия: степь – мать, поэма (дастан), смелость, благородство сыновей, широта, величие, красота, Абай (Серик Аксункарулы); аул – грезы, мать, сладкое детство (Г. Салыкбаева); аул - щедрость души, алое поле, детский лепет, колыбельная матери (Серик Сагынтайулы).

Один из современных поэтов Есенкул Жакупбеков, которому не нашлось места в южном, солнечном городе, потерявшему статус столицы государства, называет Алматы городом-рыцарем, городом-чудаком, другом с книгой в руке, чистым листом мечты, раем-садом поэтов, душой казаха, невинно пострадавшего и оклеветанного, столицей поэзии, пытающейся удивить богатством и тем не менее остающейся святой на всю жизнь. Такой парадоксальный вывод наблюдается у многих писателей и поэтов.

В текстах поэтов Серика Сагынтайулы и Бауыржана Халиолла, относящихся к молодому поколению, противопоставляются город и аул как часть степи. Стихотворения этих поэтов пронизаны шемящим чувством тоски по утраченным ценностям, потеря которых неизбежна в процессе урбанизации, чувством вселенской обеспокоенности нарастанием темпов всеобщей глобализации, ведущей к губительным переменам в духовной и душевной сферах. Тем не менее оба уже не могут оставить город, ставший для них притягательным.

Сужение пространства пагубно настолько, что первый из них город прямо называет

словом тар-капас – клеткой, местом заточения, где он кукла, а душа его бродит в степи и он, полный смятения, вопрошает: тихо скользя по каменным улицам, не превращается ли мое сердце в камень; а второй, перечислив и отвергнув все присущие развлечения современной городской жизни, грезит о городе-двигателе, ангеле, чистоте, невинности и безгрешности, которые он находит на малой родине – ел.

Архисемы, дифференциальные и контекстуальные семы данных лексико-фразеологических единиц использованы авторами для выражения палитры чувств, душевного состояния и отражения влияния городской суеты, спешки, разноцветья; театральная ярмарочность не соответствует их ожиданиям, представлениям, поэтому воспринимается в негативном плане. Отрицательная коннотация связана с тем, что в городе потеряна «прочная пространственно-временная связь, которая зафиксирована тысячелетиями в народном сознании», т.е. необходимо «знать выгоды и опасности пространства, которое ты избрал местом своего обитания, соотносить явления, происходящие в этом пространстве со временем, к которому они приурочены [5:75]», а городе время летит, пространство ограничено, и это меняет чувства, их восприятие и интерпретацию.

Таким образом, образ города в этих текстах предстает как причина возникновения нового отношения к жизни, чувствам, иного их восприятия, и в конечном итоге все это ведет к изменениям в поведении, характере, менталитете народа. Однако нельзя сказать, что такая отрицательная оценка и неприятие современных процессов цивилизации и урбанизации присуща всем художникам слова, доказательства тому – стихотворения, посвященные новой столице Казахстана - Астане, полные любви, мечты, восхищения, ожидания.

#### **Литература:**

1. Ногербеков Б. Город и аул в современном казахском кино: две культуры, два героя /Б. Ногербеков // Вестник Каз НУ. Серия философия. Серия культурология. Серия политология. №1, 2010.
2. Балмагамбетова Ж.Т. Теория художественного перевода: интегративно-концептологический аспект: монография / Ж.Т. Балмагамбетова - Астана: Мастер По, 2013. – 344 с.
3. Фатеева Н.А. Контрапункт интертекстуальности или интертекст в мире текстов / Н.А. Фатеева - М.: Агар, 2004.
4. Саттаров Р. Казахское общество в интерьере демографической статистики / Рашид Саттаров [Электронный ресурс] – Режим доступа: [zonakz.net/articles/20226? Mode](http://zonakz.net/articles/20226?Mode). Дата обращения: 31.07.2014.
5. Кайдаров А.Т. Культ слова у тюркских народов / А.Т Кайдаров // Тюркология. – Баку, 1992. №3. – С. 74-79.



*Акимова А.С.*  
*кандидат филологических наук*  
*старший научный сотрудник*  
*Института мировой литературы им. А.М. Горького РАН*  
*Москва, Россия*

### **Сюжет о сотворении человека в русской литературе XX века: жанровые трансформации<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-18-02709) и в ИМЛИ РАН.

The anthropological myths of many nations include the plot about the human being creation from clay or earth. They preceded the biblical tradition. There are several independent variations of the myth about the human being creation in the world art culture, tracing back to different sources: human being creation by God which is a biblical tradition; the plot about the clay giant creation (called golem) related with it and existing in the Jewish folklore and then moved to the modern culture; the dream of a man of the human being implementing his wishes, predetermined the emergence of stories about the wooden people and robots.

All of them were needed in different times, though in the Russian literature in 1900-1930 all the versions of the myth about the human being creation were worked out. The Russian literature of the XX century under the crisis situation of change of the paradigm of thinking turned to the idea of creating a man and realized the model, that is known in different traditions (biblical, romantic and literary) according to the philosophical (at the beginning of the age) and ideological (1930<sup>th</sup>) views of the era. Meanwhile, different variations of the human being creation were worked out in different genres, which are most typical for each period of the literature development: lyrics and literary manifestos (Silver age), story (1920<sup>th</sup>) and fairy tale (1930<sup>th</sup>).

В мировой художественной культуре существует несколько самостоятельных вариаций мифа о сотворении человека, восходящие к различным источникам: сотворение человека Богом – библейская традиция; связанный с ней и существовавший в еврейском фольклоре, а затем перешедший в культуру нового времени сюжет о сотворении глиняного великана, голема; мечта человека о выполняющем его повеления живом существе, предопределила появление историй о деревянных людях и роботах.

Антропологические мифы многих народов включают сюжет о сотворении человека из глины или из земли. Они предшествовали библейской традиции. Согласно первому, народному, библейскому сказанию, первый человек, Адам (евр. “человек”), был сотворен Богом, творцом из «праха земного» и «дыхания жизни», чем объясняется двойная природа человека. С одной стороны, его плоть создана из праха, отсюда «праховость», «рукотворность» прародителя рода человеческого, а значит и всех людей; с другой стороны, его душа была сотворена из дыхания Бога и потому природа его божественная, что дает возможность человеку обращаться к своему Создателю за помощью, а также давать имена. По жреческому преданию Адам и все мироздание сотворены силой «слова божьего» из ничего и имена дает Бог, но человек богоподобен. С сотворением человека тесно связан сюжет о грехопадении или первородном грехе, в результате которого была искажена человеческая, богоподобная, натура.

Сотворение Адама из глины, а также его безжизненное и бездыханное пребывание, когда он получает откровение, а также его огромный рост стали основой другого сюжета: сотворение и оживление в результате магического обряда глиняного великана, сюжета наиболее востребованного в культуре нового времени и в европейской романтической литературе.

Скорее всего, именно изображение голема романтиками (А. фон Арним «Изабелла Египетская», Э.Т.А. Гофман «Тайны») могло повлиять на развитие идеи об изобретаемом, изготовляемом мастером из дерева, железа человеке и его одушевлении. Не случайно основная задача выструганного из полена столяром Джепетто Пиноккио, героя сказки Карло Коллоди, стать настоящим мальчиком.

Все представленные выше модели были востребованы в различные эпохи, однако в русской литературе 1900-1930-х гг. были разработаны все варианты мифа о сотворении

человека, так как именно в это время человек становится главным предметом изучения и размышления, что в конце 1920-х гг. привело к созданию философской антропологии.

Рождение «нового духовного человека» стало предметом размышлений В. Соловьева в труде «Духовные основы жизни» (1882-1884). Подобно тому, как несовершенные органические живые формы предшествовали появлению в мире материальном «совершенного организма человеческого» (Соловьев называет его первобытным человеком или первым Адамом, т.е. прототипом человечества, в котором природное начало находится в прямом подчинении у божественного), «живые откровения живого Бога», зафиксированные в Ветхом Завете, сделали возможным появление в истории нового «совершенного духовного человека» (второго Адама, Иисуса Христа, т.е. «обнимающее собою все возрожденное духовное человечество»).

«Преображение» человечества, по мысли символистов, должно произойти в космических масштабах и благодаря синтезу искусства и религии. Создателем своего собственного мира, свободным от традиционных представлений и норм, они считали поэта, творца.

Одним из первых образ Адама и связанный с ним сюжет о грехопадении и изгнании из рая использовал В. Брюсов в стихотворении 1902 г. «К самому себе». «Я иду. Спотыкаясь и падая ниц, / Я иду. Я не знаю, достигну ль до тайных границ... / Иль уйду, соблазненный, как первый в раю, / В говорящий и манящий сад, / но одно – навсегда, но одно – сознаю: / Не иди мне назад». Лирический герой переопределяется в библейский образ, сравнивается с прародителем человеческого рода, однако он не ощущает ответственности перед человечеством и не чувствует связи с ним, он одинок в этом мире.

В лирической поэме «Художник-дьявол» К. Бальмонта представлена модель мироздания. Создатель – «богач, поэт - и часовщик» космос превращает в хаос и не создает организмы, а пытается их разрушить: «...Решил прогнать созвучья эти прочь, - / Лишить часы их дикого напева: / И вот, раскрыв их внутренний состав, / Он вертит цепь направо и налево» («Безумный часовщик»).

Другое понимание себя и своей роли не только в искусстве, но и в универсуме отличает от символистов акмеистов. В статье «Наследие символизма и акмеизм» лидер акмеистов (или адамистов) Н. Гумилев писал и об «отце», символизме, и о том новом самоощущении, которое характеризует акмеизм: «Но, ощущая себя явлениями среди явлений, мы становимся причастны живому ритму. Принимаем все воздействия на нас и, в свою очередь воздействуем сами». Долг и воля этого поколения поэтов в том, чтобы «ежечасно угадывать то, чем будет следующий час дня, для нашего дела, для всего мира, и торопить его приближение». Эта задача, по его мысли, стала возможна потому, что «человек почувствовал себя достойным» Бога. Таким образом, акмеисты подобны Адаму, получившему откровение о судьбах всех потомков, и наследуют его божественную природу.

Обращение к библейскому преданию у символистов и акмеистов имело философско-эстетическое обоснование, иными мотивами руководствовались писатели 1920-х гг., используя в своих рассказах образ голема. Наиболее показательным в этом отношении являются рассказы В. Каверина. В требовании В. Шкловского «остранения» быта Каверин видел фантастику: «...в литературе быт непременно должен оборачиваться своею “острой стороной”, то есть теми чертами, которые граничат с фантастикой». В создании сюжетной прозы ориентирами для него была западная литература и, прежде всего, Гофман, отсюда немецкая топонимика его рассказов и образы, традиционные для европейской романтической литературы.

Рассказы Каверина первого сборника «Мастера и подмастерья» объединены одной темой — мастерство в искусстве. Основной прием, который использует писатель, – авторская игра, обнажение литературных приемов, поэтому использование образа голема (и другие мотивы и образы) выполняют сугубо техническую роль: художественная реальность и мир автора пересекаются, взаимодействуют, но, как «правоверный формалист», Каверин поглощен самим «процессом построения творческого вымысла» (Новикова О., Новиков В.). Так, например,



герой рассказа «Пятый странник», схоласт Освальд Швериндох отправляется в путь с выдуманным им гомункулюсом в кармане. Он хочет оживить его. Другой герой, Шарлатан Гансвурст, ищет «нечто необычайное и в высшей степени благородное» — усыпанный драгоценными камнями золотой ослиный помет. Путешествуя, он встречает ищущего «самого себя» сына стекольщика Курта, который рассказывает о своем учителе докторе Иоганне Фаусте и его поисках философского камня. Пятый странник — это сам автор, который, как и его герои, находится в поиске своего сюжета и стиля. Он опускает занавес, и все герои-куклы исчезают в его сундуке.

Споры Серапионов о ремесленниках и творцах в искусстве продолжил рассказ «Столяры» (1922). Его действие разворачивается в Пскове. С помощью ученого Карла Фридриховича Шлиппенбаха столяр Ефим Перегной создает из дубового обрубка сына Сергея. «Вы этому учены, — просит он немца, — а у меня на мозги и кишки ни топор, ни нож не берет». Шлиппенбах наделяет Сергея «настоящей немецкой головой», и вскоре сын Ефима в совершенстве овладевает столярным ремеслом. Услышав о чудесном рубанке, который дереву «придает чрезвычайную гладкость», Сергей отправляется на его поиски. Сергей — фантастическое существо, но наделенное не фантастическими способностями, а телом, и, как обычные люди, обладает сложной психической и душевной организацией. Чудесное, таким образом, переводится в область психологического, граница между миром вымышленным и реальным стирается.

Идея создания деревянного человечка связана, без сомнения, с популярной сказкой Карло Коллоди, которая выходила в «Газете для детей» (“*Giornale per i bambini*”) с 1881 по 1883 г. (отдельное издание - 1883 г., Флоренция). В России в начале века вышло огромное количество переводов «Приключения Пиноккио. История одной марионетки» (“*Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*”): 1906 г. - журнал «Задуманное слово» перевод Камилла Данини; 1908 г. - переработка перевода С.И. Ярославцева под названием «Пиноккио. Приключения деревянного мальчика»; 1908 г. - «Приключения паяца»; 1913 г. - «Приключения Фисташки». «Разница в заглавиях, — как объяснял в рецензии на сказку Толстого Н. Константинов, — происходила прежде всего из коммерческих соображений: каждый издатель хотел торговать своим “товаром”» (Детская литература. 1936. № 12. С. 2). Следующий перевод был выполнен Ниной Петровской (литературная обработка Алексея Толстого) и вышел в Берлине в 1924 г.

Сюжет сказки Коллоди использовал А.Н. Толстой для создания самостоятельного произведения, сказочной повести «Золотой ключик, или Приключения Буратино», которая оказала большое влияние на развитие жанра сказочной повести и становление детской советской литературы. Несмотря на очевидные отголоски литературной ситуации серебряного века в тексте Толстого (подробнее см.: Петровский М. Книжки нашего детства. СПб., 2006; Толстая Е.Д. Ключи счастья. Алексей Толстой и литературный Петербург. М., 2013), советская критика восприняла его в отрыве от предшествующей литературной традиции. Публикация в «Пионерской правде» «Золотого ключика» Толстого предшествовала дискуссии о детской литературе 1936 г. и показала, таким образом, основное направление создания литературы для детей, послужила образцом для подражания. Все то, о чем говорили на совещании, посвященном детской литературе, писатели и чиновники уже было реализовано Толстым при создании «Золотого ключика»: «взрослый» писатель на основе известного мировой сюжета создал оригинальное произведение для детей, которое вышло с иллюстрациями лучших художников. Однако советская критика не удержалась от сравнения сказки Толстого с «Приключениями Пиноккио» К. Коллоди. Причиной тому было не только предисловие автора, в котором он прямо указывал на литературный источник, но и очевидные реминисценции. Выявлению сходства и различий двух сказок были посвящены статьи критиков А. Александрова, Н. Константинова, В. Шкловского и других, которые характеризовали произведение Толстого как «сказочная повесть» и «новая советская сказка».

Таким образом, русская литература XX века в кризисной ситуации смены парадигмы

мышления обратилась к идее создания человека и, известную в различных традициях (библейской, романтической, литературной) модель, реализовала в соответствии с философскими (начало века) и идеологическими (1930-е гг.) воззрениями эпохи. При этом различные вариации мифа о сотворении человека были разработаны в различных жанрах, наиболее характерных для каждого периода развития литературы: лирика и литературные манифесты (серебряный век), рассказ (1920-е гг.) и сказочная повесть (1930-е гг.).

#### **Литература:**

Мифы народов мира. В 2 т. Т. 1. М., 1998.

Соловьев В.С. Избранные произведения. Ростов-на-Дону, 1998.

Белый А. Символизм как миропонимание. М., 1994.

Федотова С.В. Три концепции человека в литературе Серебряного века // Вестник ТПГУ. Вып. 6 (50). 2005. Серия Гуманитарные науки (Филология). С. 32-38.

Дух символизма. Русское и западноевропейское искусство в контексте эпохи конца XIX-начала XX века. М., 2012.



*Алтанцэцэг Пунцагийн*  
профессор

*Монгольская Ассоциация Преподавателей РЯЛ*  
*Улаанбаатар, Монголия*

## **РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В МОНГОЛИИ В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

(The Russian Literature in Mongolia in Historical Aspect)

**Abstract.** This article provides an overview of spread of the Russian literature and its current state in Mongolia in the historical aspect, as well as in the light of a culturological context. The basic historical facts are considered, such as literary, thus the Russian book culture in Mongolia is presented generally by the small centers: mainly there are personal collections of books and not so large public

libraries. Russian textbooks and dictionaries were published by the printing houses of Vladivostok, Irkutsk, Harbin, Troitskovsk and other cities for the Mongolian population and the Russian settlers in Mongolia. Whereas at present the book printing is done generally – in Mongolia itself, also a little – in Beijing and Huh-hot. The Russian classical literature was already translated into Mongolian language by our remarkable literary luminaries of the last century. In 2011, the 50 volumes of best works of the world classics in Mongolian language were published, including the Russian classical literature that makes up 16 percent. During the last century, the Mongolian writers started interested in the Russian literature and since then they are actively engaged in translating the works of Soviet and Russian writers. Therefore, a new inquisitive interest of the Mongols to the Russian literature and the art phenomena of last century has been increasing every year until now. Consequently, many masterpieces of the Russian literary classics are translated into Mongolian language.

Монголия – эта страна, как интерференционная картина тончайших пленок в морской пене, с богатой историей и культурой, наполненной и наложенной интерферирующими разноцветными культурными окрасками многих народов самой обширной евразийской степной зоны.

Для монгольской истории период средних веков наиболее богат письменными и устными данными. Некоторые историки пишут, что начало русско-монгольских отношений относится к первой половине XIII века. Как известно, именно в XIII веке монголы под предводительством Чингисхана создали самую крупную по территории империю в мировой истории. По некоторым источникам, пишут, что монголо-татарское нашествие на Русь нанесло непоправимый урон по культуре и экономике. Характер и сущность монголо-татарского ига до сих пор остается среди историков спорным вопросом. Ясно другое: в это же время над Русью нависла гораздо более серьезная опасность с Запада. Дело в том, что в случае поражения от тевтонских крестоносцев Россия вообще могла перестать существовать как нация, так как последние, в отличие от монголов, находились на более высокой ступени культурного развития и могли (опять же в отличие от монголов) полностью ассимилировать русское население, навязать свою культуру и язык. Характерно, что именно в это время на авансцене русской политической жизни появился молодой князь Александр Ярославович (названный позднее Невским), который не только отвел угрозу германского порабощения, но и в тяжелых условиях середины XIII века сделал правильный выбор союзника. В 1252 году Александр приехал в Орду к хану Батю, где подружился, а потом и побратался с его сыном Сартаком, став, таким образом, приемным сыном Батю. Так началась история родственных связей между русскими и монголами на самом высоком уровне. Спустя шестьдесят лет именно родственные связи с монголами помогли возвышавшейся Москве одолеть главного конкурента в борьбе за образование единого централизованного государства – Тверское княжество [1]. Рассматривая некоторые исторические факты известные российские и другие зарубежные ученые в том числе Л. Гумилев, Г. Вернадский, В. Котвич, Е. Хара-Даван считают, что еще в XIII-XIV веках Монголия и Русь были военно-политическими союзниками, Русь получила помощь монголов в защите от агрессии западноевропейских стран, а именно благодаря Монгольскому воздействию образовалась сильное централизованное российское государство вокруг Московского княжества. Между русскими и монголами много общего в менталитете, традициях и обычаях, больше же возможность взаимопонимания [2], следовательно, и в литературном отношении взаимно влияющего развития духовной жизни этих народов.

С середины XIII века основными жанрами русской литературы стали воинские повести, жития мучеников в период феодальных отношений за веру, проповеди, призывавшие к нравственному очищению как залого будущего благосостояния. летопись стала ведущим жанром. летопись не только сохраняла память о прошлом, но служила самосознанию настоящего. В целом накопленный за исторический период своего естественного развития литератур-

ный опыт сослужил общий прочный фундамент дальнейшего сильного возрождения [3]. Историки считают, что это возрождение принадлежит к эпохе русской культуры и литературной жизни, начавшейся с реформ Петра I и продолжавшейся до Пушкина. Кочевники сыграли немаловажную роль в истории человечества. Они способствовали освоению мало пригодных для жилья территорий. Благодаря их посреднической деятельности устанавливались торговые связи между цивилизациями, распространялись технологические, культурные, также литературные и другие инновации. В этом культурологическом контексте русские и монголы, и китайцы имеют многие общие корни развития своей культуры. Исторические факты, результаты углубленных исследований ученых монголоведов показывают, что эти народы взаимосвязаны между собой и в литературных отношениях. Они влияли друг на друга в хорошем смысле развития культуры, в частности, устных сказаний, фольклора и других жанров художественных произведений. До наших дней они живут рядом в хорошем соседстве, учатся друг у друга в этом аспекте.

Литературная, значит, русская книжная культура в Монголии была представлена в основном малыми очагами: главным образом это были личные собрания книг и небольшие общественные библиотеки. Для монгольского населения и русских поселенцев в Монголии учебные пособия и словари выпускались и типографиями Владивостока, Иркутска, Харбина, Троицковска и других городов. А сегодня книгопечатие производится в основном – у себя в Монголии, немного – в Пекине и Хухэ-хото. История монгольского перевода в основном связана с персидской, арабской, тибетской, манжуской и китайской литературой. Русскую классическую литературу перевели на монгольский язык наши знаменитые литераторы прошлого века. Например, в 2011 году изданы 50 лучших томов произведений мировых классиков на монгольском языке, а в нем русская классическая литература составляет 16%. Развитию переводческого дела русской литературы в Монголии существенный толчок дало письмо Максима Горького Эрдэнэбатхаану, будучи министром Просвещения тогдашней Монголии. 12 мая 1925 года, Эрдэнэбатхаан обратился к М. Горькому с письмом, в котором спрашивал о принципе, которого следует держаться при переводе на монгольский язык произведений русской художественной литературы. Ответное письмо М. Горький отправил 19 мая 1925 года. В нем он отметил, что монгольскому народу было бы наиболее полезно проповедать принцип активности, ибо именно активному отношению к жизни Европа обязана всем тем, чего она достигла в новое время [4].

Как известно, Максим Горький - писатель, стоявший у истоков советской литературы, родоначальник её нового этапа в художественном развитии, а именно, этапа социалистического реализма [5]. Он уделял особое внимание международным литературным связям. Его письмо монгольским писателям и литераторам плодотворно влияло в развитии монгольской литературы в прошлом веке. Монгольские писатели начали интересоваться русской литературой и с тех пор они активно занимались переводами произведений русских и советских писателей. Многие из них обучались в Московском литературном институте имени М. Горького. Поэтому новый пытливый интерес у монголов к русской литературе и художественным явлениям прошлых эпох возрастал с каждым годом и до наших дней. Многие шедевры русских классиков переведены на монгольский. В 1999 году автором этой статьи поставлено начало Пушкиноведения в Монголии. Ныне успешно развивается эта область.

Литература как искусство слова в тесной связи с театром служит обязательной ступенью к духовному восхождению человека. Эта связь как неотъемлемая часть духовной культуры народа – имеет многовековую традицию. В XX веке благодаря тесным связям с северным соседом, ориентации на советские образцы культуры, постепенно формируется синтетический тип культуры, сочетающий в себе национальные и интернациональные черты. Этногеографические особенности Монголии диктуют специфику политики и межнационального культурного взаимодействия. Ее соседство с двумя великими культурами, китай-

кой и русской, послужило мощным цивилизационным фактором в выборе собственной ориентации развития. Монгольский этнос на протяжении всей своей истории существовал в условиях активных культурных и языковых контактов: в древности с тюрками; в средневековье он входил в ареал китайской культуры и языкового мышления; в XX веке установилась ориентация на Россию. Это характерно и для развития монгольского театра XX века, стремящегося к освоению лучших образцов не только русской сценической школы, но и мировой классики. В 1936 году поставлена комедия Н.В.Гоголя “Ревизор”. Это было начало русской переводной пьесы в Монголии. Несколько позже – “Мертвые души”. Переводчик этих произведений нашел монгольский эквивалент всему речевому богатству Н.В.Гоголя. Постановки Чехова, Островского и Горького имеют успех у общественности. В этом непременно служил переводческий и актерский талант.

Сегодня у нас очень популярен Антон Чехов. Монгольские читатели знакомы со всеми лучшими его произведениями. Проходят и различные культурные и литературные мероприятия, к примеру, международный театральный фестиваль «А. П. Чехов – XXI век» и т. д. Сегодня монголы дышат серийными драматическими пьесами В.Красногорова (которого нарекают Чехов XX века). На сцене Монгольского академического театра драмы поставлены его семь пьес с большим успехом, а зрители приветствуют их с восхищением [6]. Хотелось в дальнейшем укрепить фундамент Чехововедения. Это необходимо для будущего поколения, будущих русистов и исследователей.

Трудно переоценить вклад русской литературы в духовную сокровищницу мировой культуры. Ведь именно русская литература отличается высокой духовностью и нравственностью. Наверное, нет в мире человека, серьезно интересующегося литературой и не знающего имен: А.С.Пушкин, Л.Н.Толстой, Ф.М.Достоевский, А.П.Чехов, И.А.Бунин и т.д. Именно через литературу преподаватель помогает студенту понять Россию, русский народ: его нравственные ценности и традиции, его богатую духовность, быт и историю. Литература является наивысшей формой существования языка, наиболее совершенным видом мышления, самым совершенным способом познания человека. Необходимо читать литературу, потому что в ней “язык отражен тройко – как живая речь, и литературная норма и как произведение искусства” [7]. В Монголии почти у каждой семьи пожилого возраста имеется домашняя библиотека, в которой обязательно найдутся многотомные произведения русских классиков с мировым именем. В наших школах и ВУЗ-ах, изучающих русский язык необходимо включить чтение литературы, как необходимый метод того или иного изучаемого иностранного языка. Одним из важнейших видов учебной деятельности при изучении иностранного языка является работа с художественной литературой [8]. Это передает будущему поколению нашу хорошую традицию учиться у русских классиков через ихние шедевры художественной литературы. И еще радостно отметить, что во всех библиотеках и книжных магазинах в Монголии занимает большую часть книг на русском языке, конечно, и в среди которых составляют значительную часть художественные литературы, народные сказки и произведения русских классиков, а также профессиональные литературы и учебники.

Известно, что в 90-е годы позиции русского языка в Монголии несколько ослабли. Проводилось сокращение часов русского языка в вузах и школах, переподготовка преподавателей - русистов на преподавание английского языка. В результате количество владеющих русским языком в возрасте от 16 до 26 лет значительно меньше по сравнению с людьми среднего и пожилого возраста. В последние годы возобновляется интерес к изучению русского языка, причем большинство из них хотят изучать русский язык по углубленной программе.

Сегодня российско-монгольские экономические, социальные и культурные отношения активно развиваются. И все же положение российской диаспоры в Монголии сложно назвать идеальным. Но и есть перспективы. Между нашими правительствами были обсуждены возможности учреждения в Монголии так называемых русских центров, которые позволили бы

представителям русской диаспоры и местным жителям, интересующимся Россией, и, конечно, активно изучающих, в том числе, наслаждающихся русской классической литературой, получить широкий доступ к культурно-историческому и литературному наследию огромного Русского мира, методике и практике российского образования, современным творческим идеям и программам и т. д.

По словам В.Г.Костомарова: “Литература, искусство, театр, музыка, культура сделали русский язык носителем гуманистических идеалов в общечеловеческом прогрессе, настойчиво сочленив общее и частное, всемирное и национальное. Россия нужна миру как родина Рублева и Репина, Чайковского и Шостаковича, Пушкина, Толстого, Чехова, Набокова” [9].

#### **Литература:**

1. А.О.Наумов, Русский след в Монголии, Фонд “Русский мир”, <http://ricolor.org/rz/mongolia/mr/4/>
2. G.Vernadsky, The Mongols and Russia, New Haven: Yale University Press; London: Oxford University Press (русский перевод), 1999, 480с.
3. Памятники литературы древней Руси, XIII век, Москва, “Художественная литература”, 1981, сс.5-26.
4. Бальжинимаева Цыцыгма Цыдендоржиевна. Лингвостилистические особенности перевода художественных произведений с русского на бурятский и монгольский языки : Дис. ... канд. филол. наук : 10.02.22 : Улан-Удэ, 2003 140 с. РГБ ОД, 61:04-10/508.
5. Хрестоматия по русской советской литературе, Ташкент, “УКИТУВЧИ”, 1982, с.8.
6. П.Алтанцэцэг, Пьесы А.П.Чехова на сцене монгольских театров, Сборник докладов II Международной научно-практической конференции «Русский язык и культура в зеркале перевода», К 150-летию со дня рождения А.П.Чехова, Салоники (Греция), 2010.
7. Г.Н.Аверьянова, Русский язык – Свидетель и хранитель истории народа, -М.: РЯ, 2000, с.247.
8. П.Алтанцэцэг, Язык Пушкина – Это современный русский литературный язык, Сборник трудов Форума русистов Азиатско-Тихоокеанского региона, “Русский язык в Азии: Современное состояние и тенденции распространения”, УБ, 12-14 июня 2007 г.
9. В.Г.Костомаров, Роль русского языка в международной коммуникации, «Русский язык и литература как средство межкультурного диалога», УБ, 2002, сс.3-10.



*Arnautova A. F.*  
*postgraduate student*  
*Pyatigorsk State Linguistic University*  
*Pyatigorsk, Russia*

## **JUVENILE DISCOURSE OF FURRY IDENTITY**

**Abstract.** Based on a synergetic approach between cultural and the socio-cognitive methodology in CDS, paper investigates how the ideological construction of ‘new’ furry identity is cognitively represented in discursive practices. In the present paper we regard cultural identity as the phenomenon of media constructed reality, and thus, cultural discourse is related to public interest area. The fundamental structures of culture necessarily began the material of dominant discourse, and therefore a juvenile identity discursive construction.

The classical approach to the study of cultural relations was based upon the analysis of living conditions and social relations of dominant culture. In the article we would like to give an example of analysis of discourse of furry identity (hereafter DFI) on the basis of multifold cross-disciplinary theoretical approach. The approach aims for the analysis of DFI on the basis of multifold model of cultural discourse. It was elaborated on the basis of modern discourse theories and mainly the



Critical Discourse Analysis [1]. Cultural identity is seen as a unity that is constructed, supported, and changed discursively. As a social integrity, fandoms are now recognized as engagement in textual and social process that exists within and outside the real world.

The centrality of the fanzine press in subculture is a symbol of youth intellectual change. The western intellectual tradition is giving way to the universalism of furry fandom. The orientalism of furry subculture is acquiring the “kemono” (beast from Japan) subculture. Fandom’s growing confidence is fostering a new kind of internationalism, which is emerging in various ways. In America, the furry fandom wants a permanent seat on the national art scene. In Japan, kemono artists argue that their subculture defies the neoanthropomorphic thinking dominant in youth culture. In Russia, “pushistye” are more willing to resist anthropolatreaia (Gr. Antropos – man, and latreaia – serving) doctrine, and to speak openly of the “furriness”.

#### **Discursive approach to cultural identities**

The problem of transformation from discourse as a text to discourse as a social reality has contributed to the study of cultural identity on the basis of critical discourse theory.

The respective model of analyzing of cultural identity appeals to the study of: contents, strategies, linguistic means and forms of realization [2]. This new cultural discourse (DFI) represents the coming together of two philosophic currents in Japan, America, and Russia. Its ambiguity fuses zoomorphic identity with its human cultural traditions. If we describe DFI as a system of dynamic open parameters, the general model will be as follows:

1. Ontological parameter (objects that are constituted in the discourse).
2. Teleological parameter (goals of the discourse).
3. Ideological parameter (construction and perpetuation of ideological propositions).
4. Linguistic parameter (speech acts, linguistic and stylistic means of the discourse).
5. Textual parameter (specificity and types of texts that form the discourse).
6. Contextual parameter (the contextual determination and the specifics of contexts of the discourse).
7. Cognitive parameter (cognitive processes and models that form and perpetuate the discourse).
8. Communicational parameter (nature and specifics of the communicative processes).

The application of given model in forming and then exporting furry fandom discourse is best illustrated in the field of media. Here again is the ambiguity of fandom: human ideas and zoomorphic practices coexist, and the journalists mark indigenous features of subculture as anomalies.

#### **Ontological parameter of DFI**

Art conception of furry integrates social (human), virtual (cyber), and zoomorphic objects. The subculture set up a foundation in 1980 in America dedicated to loving anthropomorphic cartoon characters [3]. Furry fandom has popularized these views by reviving the genre of kabuki. Their “kabuki” theatre use fursuits (animal suits), computer-controlled fursonas (the alter ego of furry fan) to recount old zoomorphic legends.

In Japan kemono fandom is characterized as Japan’s world green view. This genre involves nature worship, and depiction of animal characters in human-like setting and situations. The rediscovery of Japan mysticism of traditional legends has given rise to kemonobito “beast-human” boom. Kemono art spreads its influence by a “doujinshi” (fanzine circles). In 2010 was opened a Kemonochan site for fans of kemono fandom. Furry fandom and kemono fandom intertwine.

#### **The objects of DFI can be put into several categories:**

1. Objects of power (macrofurry, military furry, dragonmen). E.g. Military furry combat for Nazi talking dogs. Макрофурриобожаютсумо [4].
2. Objects of time and history (age, great names, and great deeds) E.g. Babyfurs are impressive stuff – especially if, as the Japanese deal with kemololi/kemoshota (female/male cub) [5].
3. Objects of nationhood (Jujin, Russian skunk, Canadian beaver, Indian bear).

### **Teleological parameter of DFI**

The teleology of DFI is based on the central problem of the discourse – “furriness”. The concept of furriness turns attention to the true/untrue furriness within fandom. True furriness is judging by the Furspeak, furry lifestyle, virtual fursona’s roleplaying. The problematic field of DFI is revealed in several categories of its goals:

1. Unification (we, furry fandom, funny animals, Christian furry).
2. Perpetuation (all these years, our great art).
3. Action (let us furple, furmeet on Wednesday).

As a cultural discourse DFI releases the key goals of it – perpetuation of fandom relations and embedding of furry lifestyle into the collective consciousness through formulating and integrating the idea of “furriness”.

### **Ideological parameter of DFI**

Ideology may be described as the main social discursive element, used by dominant culture to construct, support, and change. We consider DFI ideology as “the imaginary attitude of subject towards the real conditions of his existence” [6]. According to Mr. M.Sakakibara, ideology affects subject in the process of interpellation. The imaginary relations of ideologically interpreted subject and its social power result in real social consequences: individual is being turned into subject.

### **Semiotic parameter of DFI**

The detailed study of furry language challenges that both vocabulary and grammar of furry discourse are aimed at two major goals. The first one is legitimization of subculture. The second is exercise of the furry language when semantic vagueness and esotericism make it possible to manipulate with zoomorphic component and to objectivize connotative meanings.

DFI appeals to the emotions of the audiences and, thus, contains the variety of expressive language tools. Among such tools there are:

1. Lexical (subculturemes – e.g. furple, chibi, oekaki, фуррёво, фуррятник).
2. Rhetoric (zoomorphic metaphors – polymorphs, hextaur, opinicus).

The expressive side of the DFI tames it easy to interiorize subcultural values and objects.

### **Textual parameter of DFI**

The discursive nature of furry identity is based on the media and artistic texts platform that plays important role in its construction, perpetuation, and change. The present-day situation may be characterized in terms of expansion of DFI into the vast number types and categories of texts, genres, and styles. For example, postfurry art-trend is defined in “Encyclopedia Dramatica” as : “Postfurry (postmodern furry) is a juvenile pop-art movement. The postfurry philosophy revolves around being more intelligent and creative than most living beings. In theory this means they can find something good in pneumatic foxtaurs and glass catgirls. In reality the postfurry is just required to mindlessly quote the Principia Discordia, namedrop Barths/Burroughs/Foucault/Baudrillard, enjoy everything most people hate, and be feminine”[7]. Postfurry art vision combines animal, human, and cyber forms: for example, a "phonogriff" character with strategically placed woofers and tweeters. Sexual content in postfurry is strongly influenced by latex fetishism, hypnosis, transformation, robot fetishism, and xenophilia. Postfurry content in general is preoccupied with questions of personhood, gender, the future, and the mind, and it tends to approach these questions in optimistic, and self-consciously experimental ways. Postfurry is commonly associated with cyberpunk and transhumanist science fiction, but it is also influenced by psychedelic, rave aesthetics, anarchist philosophy, and poststructuralism. Postfurry fiction runs out of ideas. Remakes, sequels, and upgrades are the creative options of all. Horror and hermaphrodite relationship continue its tradition.

Sofawolfpress publishes stories that focus on anthropomorphic animals of all sorts. New Fables returns in 2012 with a lineup of six stories sure to satisfy literary and furry reading tastes. With a variety of authors and subjects, the magazine said to "raise the bar for the quality this

fandom produces” [8] continues its tradition of publishing the best in furry lit fiction. Marliisa Campbell's "The Stampeders" is explaining how man might be transforming to animal, telling the parallel stories of a man pursuing the gold rush and a spawning salmon. In "Bats Are Hot!" Timothy L. Marsh examines the difference between bats and humans what made their region distinctive.

The concept “postfurry novel” has a metamorphic meaning. How many ideas-and how much fact-can a novel contain? Some postfurry examples spring to mind.

One of the best works of this genre H.Myraias’s “Snow Storm” is also one of the oddest novels ever written – part eccentric detective and part an examination of the nature of time in the travelogue form. In this novel Mr Myraias has written a marvelous piece of narrative fiction that has embedded within it the furry philosophy from the totemism to on-line games.

Drift, a Samoyed dog (anthropomorphic character), encounters a mysterious dream of his father’s killer. Little by little with his friend’s help Drift is led by travelling through a history of ideas that, in its fascinating twists and turns, seems to resemble “an on-line game in many acts”. Mystery is heaped upon mystery when a second fictional character, daedra Aleczastra, enters the story. She has revealing magic mysteries with secret-wizards and furry personages. Mr Mirayas book is a masterful summary of the spiritual revolution then transforming the human nature of furry (animal) behavior.

The “Step Aside from Furry Nightmares” is D.Window's second non-adult book. This novel is an ideal present for anybody curious about Russian furry (pushistye). To author’s view nothing in life can ever compare with finding new fantastic species (pushistye or furry) or new facts about old species (humans) in the field. Three humans rediscover this truth in investigation of kidnapping affair, but few have the ambition and love of controversy to turn their knowledge into philosophic revolution. His examination of the nature of time was to have written a book that provides fascinating and untainted insights into human beings. According to Mr. Window: “Three truths exist on the Earth: first, humanity is a product of biological evolution; second, furry is the cradle of new bioethical revolution; and, third, economics and religion make little sense without taking into account these first two conceptions” [9].

#### **Contextual parameter of DFI**

As T.A.Van Djik states in his article “the critical aims of CDA can only be realized if discourses are related to structures of local and global contexts” [10]. Thus the theory of contexts may open new perspectives for the study of social phenomena. The global context of the phenomenon is formed by the number of historical (kabuki), cultural (art works), social (fursuits, furspaws) objects.

The local contexts of the address are constructed on one side by the atmosphere of the event (Japan convent of furry “Kemocon” (Tokyo), American meeting of furry “Anthrocon” (Pittsburg), Русфуренция (Москва).

#### **Cognitive parameter of DFI**

The cognitive parameter of DFI contains forms and methods of realization of cognitive goals-description and explanation of facts, construction, and validation of assumptions and logic instrument of discourse. As a solution of the problems of relationship between subject and discourse we follow Van Djik’s cognitive level of discourse. That is the social discourses must have the corresponding cognitive structures that make them recognizable by subjects and locate discourses into the cognitive sphere of personal experience of the actors. This tendency is reflected in all the basic cognitive processes of DFI: representation, categorization, interpretation and convention. Fandom representation as a means of cognition mainly includes perception and representation of cultural objects. To represent in the sphere of subculture means to predetermine the content of its objects in the minds of the audience. This is achieved by purposeful usage of special signs in discourse as in the following personal addresses, representing individuals as parts of the fandom: —And this year our Kemonochan has been tested, and has come through with confidence and

dignity, thanks to you – its Jujin [11]. Concerning categorizations R.Barthes mentioned that —any classification is a means of repression. In the following passages journalists categorize furry —resources of global success: Fans of Furry Critters Convene to Help Mankind [12]. The operation of interpretation aims at transformation of formal symbols and notions into the language of comprehensive knowledge. The interpretations in DFI are oriented at construction and reconstruction of reality. More importantly, the facts of particular discourse may only be valid if they correspond to particular ideological world view. Convention as a cognitive operation is linked with the aspect of setting of norms of fandom rules. As any other social institute subculture is based on the complex of artificial norms and conventions. In newspaper's articles, due to their pragmatics, there is no such format to establish norms and conventions, but they do actualize and reproduce stable values and norms: Anthropomorphic arts and education [13]; Anthropomorphic charity auction [14].

### **Communicative parameter of DFI**

The communicative parameter of DFI consists of types of communication, methods of communication, specificity of audience of DFI and the specificity of communication systems used for construction, perpetuation and change of the discourse. The process of ideological construction of DFI in post-Soviet Russia was shaped in late 90s, when the new fanzines took control over the country's major communication and media channels. The subculture change was simultaneous with the radical change in the nature of the information transferred via mass media. Consequently, the present-day new Furry Identity is being formed mainly by means of the Internet, television, newspapers, and radio. Thus, address of journalists to the audience is released by means of mainly Internet, and fanzines. Communicatively, the addresses tend to use more informal than formal communicative elements (such as talk on families and relatives or use of routine —warm lexical items —dear, —near, —beloved, etc.).

### **Conclusion**

In the present article we have discussed theoretical and practical approaches to the problem of furry identity, based on the notion of its discursive nature and keeping in mind the complicated social and cultural situation in the present-day Russia. We observed current scientific (mostly critical) approaches towards the methodological grounds of the research of DFI. The situation here may be characterized in terms of escalating of the studies of identities in various scientific fields together with the segmentation of the research of the cultural identity per se. In the second part we proposed the multifold cross-disciplinary model that may, in our opinion, serve as a way to unification of the disintegrated field of research of DFI. The model enables to combine different approaches and theories and create more effective research instruments. We have also made an attempt to show the link between parameters of DFI and the strategies aimed at construction of certain discourse of furry identity in modern context.

### **Literature:**

1. Dijk, T.A. van Principles of Critical Discourse Analysis//Discourse and society, 2013. – 4. – 249 p.
2. Baker, C. Attitudes and language/ C.Baker. – Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd, 2012. – 482 p.
3. AWRFR. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://en.wikifur.com/wiki/History>
4. Ovchinnikov, E. Pushistye sapiens / E.Ovchinnikov // Ptiuch. – 2011. – № 4.– P.22.
5. Casciato, C. Let's Pretend We're Bunny Rabbits: Rocky Mountain FurCon /C.Casciato. – URL: <http://www.westword news./latestword/ 2007/ 06/ lets pretend werebunnyrabbit>
6. Sakakibara, M. An ideological construction of Japan's revived self-assurance. – London: Routledge, 2014. – P.95-120.
7. Encyclopedia Dramatica. – URL: <http://encyclopediadramatica/es>
8. Ishart, S. The Furry World / S.Ishart, The Stalker (June 11, 2009). – P.12.
9. Window, D. Step Aside from Furry Nightmares /D.Window. – URL: <http://www.dark-window .ru /books/romany/shag-v-storonu-ot-furry-coshmarov>
10. Dijk, T.A. van. Ideology: A Multidisciplinary Approach. – London: Sage Publications, 2011. – P.95-120.
11. Bencman, A. Furry Characters Come to Life. – URL: <http://www.paysonroundup>.

- com/news/2010/jan/29/furry\_characters\_come\_life/
12. Larson, A. Fans of Furry Critters Convene to Help Mankind/A.Larson, The Tri-Valley Herald (May 12, 2013). – P.1
  13. Hall, A. Furrries: an Anthropomorphic Culture Thrives in Knoxville/ A.Hall, The Tennessee Journalist (January 6, 2011). – P.2.
  14. Gurley, G. Pleasures of the Fur/ G.Gurley, Vanity Fair (April 9, 2011). – P.1-6.



*Арслан Х.  
доктор филологических наук, доцент  
Университет «Окан»  
Стамбул, Турция*

## **РОЛЬ МЕДИА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: МОНОЛОГ ИЛИ ДИАЛОГ?**

**Abstract:** As in many other areas of modern life, the role of media is rapidly increasing in foreign language education. Media provides users with countless useful methods and tools for developing their target languages. However, programs tend to remain insufficient especially for absolute beginners. For those learners wishing to improve their conversational skills in a quick and effective way, the importance of engaging in dialogues rather than monologue-based methods is crucial.

Масштабы влияния медиа на различные сферы жизни возрастают с каждым днем. В особенности тот факт, что воспользоваться интернетом теперь можно в любой точке развитого мира, существенно изменил повседневную жизнь современного человека. Всё возрастающая скорость стала своего рода определяющим девизом нынешнего дня и практически каждый из нас, сознательно или нет, старается соответствовать этому высокому стандарту скорости. Именно в такой ситуации на помощь приходит массмедиа. Даже вмещающиеся в карман смартфоны позволяют подключиться к интернету и с лёгкостью получить доступ к необходимой информации. Информационный взрыв, затронувший весь мир, требует пересмотра традиционно сложившихся систем, содержания, методов и технологий обучения в контексте использования различных медиасредств.

Параллельно общемировым тенденциям в последние годы в Турции средства массмедиа также стали широко использоваться в процессе обучения иностранному языку. Онлайн-словари, которые сейчас зачастую снабжены аудиозаписью, являются хорошим подспорьем для учащихся. Безграничные языковые ресурсы интернета открыты студентам филологических и переводоведческих отделений благодаря средствам массовой информации. С другой стороны, обучающие видеоматериалы, разработанные специалистами и используемые как часть учебной программы, развивают не только языковые знания и умения, но и аналитическое и синтетическое мышление, внимание, память, дают страноведческую информацию. Как в области точных наук, так и в области гуманитарных знаний, учащимся предоставляется возможность живого общения с создателями материалов-преподавателями, и дискуссии со своими «виртуальными сокурсниками». Подобная характеристика отсутствует у популярных приложений, разработанных для планшетов и смартфонов.

Одно из таких программных приложений, название которого мы сочли лучшим скрыть, было исследовано в рамках данной работы. Но мы можем сказать, что это популярное приложение, широко используемое владельцами смартфонов. Занятия русским и другими языками

проводятся на английском. Услуги приложения платные, но пользователи могут скачать определённую часть занятий в качестве бесплатного «демо». 25 видеозаписей, каждая длительностью в три минуты, записывает каждое упражнение, выполненное пользователем, и таким образом позволяет отследить процесс обучения.

В начале каждого занятия диктор кратко напоминает содержание предыдущего урока, а в конце сообщает, что будет изучено в следующем видео. 25 видеороликов спланированы по единому плану.

Видео 1. Знакомство (Self - Introductions).

Учитель-диктор сначала представляется слушателям на русском языке, потом повторяет сказанные фразы на английском. На заднем плане пишется фраза на русском, её произношение и перевод на английский.

Видео 2. Выражение благодарности (Russian Manners).

Тема этого урока – фразы «спасибо» и «пожалуйста». Также подчеркивается важность жестов и языка тела для данной ситуации. Диктор объясняет, что «спасибо» может использоваться как в официальных, так и в неофициальных ситуациях, но для первых необходим особый «официальный» тон.

Видео 3. Приветствие (Greetings).

Изучается слово «привет», упоминается невозможность его использования при официальном общении, в котором уместно употреблять слово «здравствуйте». После этого даётся форма «здрасти» для дружеского общения, что на наш взгляд является излишним на данном этапе обучения. Выражения «доброе утро, добрый день, добрый вечер» даются в дословном переводе, что в будущем может привести к неверному употреблению прилагательного «добрый» в различных контекстах. Но для турецких учащихся такое объяснение является недостаточным, поскольку в турецком языке эти фразы могут употребляться как в качестве приветствия, так и в качестве прощания. Без специального объяснения ошибки неизбежны. Таким образом, на данном примере мы наблюдаем, как недостаточно узкая направленность материала, подготовленного без учёта той или иной национальной специфики, приносит больше вреда, чем пользы.

Видео 4. Вы говорите по-английски? (Do you speak English)

В данном уроке даются фразы «Ты говоришь по-английски? / Вы говорите по-английски?» сопровождаемые комментарием учителя о том, что эти выражения являются в России жизненно важными, с его собственных слов, «могут спасти вам жизнь»! Фраза «Ты говоришь по-английски?» переводится пословно с объяснением, в какой именно разговорной ситуации ее следует употреблять. Такое объяснение уместно для англоговорящей аудитории, в языке которой нет различия между «ты» и «вы». Тогда как для турецкого языка, где имеются соответствующие местоимения, подобное объяснение излишне. Для изучения форм настоящего времени глагола «говорить» учащемуся предлагают перейти на другой урок этого же сайта. Однако для этого требуется дополнительная плата, так как настоящее время является темой следующего уровня.

В следующей части занятия даны краткие ответы на вопрос. В связи с ответом «Нет, я не говорю» ещё раз привлекается внимание к склонению и напоминает, что для детальной информации можно воспользоваться другим уроком сайта. Далее фраза варьируется: «по-немецки, по-испански, по-японски», и т.д. На этом этапе диалог заходит в тупик и превращается в монолог, поскольку объяснений, что можно сказать в случае, если собеседник ответил «нет», не дано.

Видео 5. Извинения. (Making Apologies)

На примере фразы «Извините который час?» сообщается, что «извините» чаще всего используется для того, чтобы привлечь внимание собеседника. После разъяснения вариаций «извините/извини» учитель переходит к выражению «простите/прости». Также даётся допол-



нительная информация о том, что данные выражения уместно использовать со словом «пожалуйста».

Видео 6 – 7 Счёт до десяти. (Numbers 1-10) Счёт до 100. (Numbers 11-100)

В этих уроках сначала даются цифры от нуля до двадцати, после чего переходят к десяткам – до ста. Исключительные ситуации не разъясняются, их предлагается принять как данность и выучить наизусть. После чего учащемуся сообщают, что теперь он/а может свободно сказать свой номер телефона по-русски. По всей видимости, после данного урока предполагается, что пользователь без дальнейших упражнений сможет понять на слух все номера телефона на русском языке.

Видео 8. Сколько стоит? (How much?)

В первую очередь диктор сообщает, что при совершении покупок необходимо сказать «Извините», а только затем «сколько это стоит?». Слово «рубль» дано только в единственном и множественном числе именительного падежа, то есть «рубль/рубли», а также показана разница в употреблении «стоит/стоят». Грамматическая и лексическая информация на этом заканчивается. Однако то, с помощью каких именно слов или фраз как именно ученик сможет понять, что ему отвечает продавец, остаётся тайной.

Видео 9. Деньги. (Currency)

В данном уроке довольно поверхностно даются формы «рубль/рубля/рублей» и «копейка/копейки/копеек» с несколькими краткими примерами.

Видео 10. Планы. (Making Plans)

Тема содержит два выражения: «Какие планы на выходные?» и «Что вы планируете на выходные?» с вариациями «На завтра? на понедельник? на вторник?» В качестве ответа предлагается «Я пойду в кино ....» и сразу после этого учитель рассказывает о том, что русские любят устраивать пикники и барбекю, причём глагол движения «пойти» теряется в обилии этой информации.

Видео 11. Откуда вы? (What is your nationality?)

После двух основных фраз: «Вы откуда? Ты откуда?» диктор переходит к ответам: «Я американка./Я из Америки./Я испанка/немка/итальянка» и подчёркивает, что это формы женского рода и предлагает сравнить их с формами мужского рода. Таким образом в программе впервые затрагивается тема категории рода в русском языке.

Видео 12. Где вы? (Where are you?)

На примере фраз «Вы откуда? Ты откуда?» из предыдущего урока, меняя вопрос «откуда?» на «где?», даётся новый материал. Затем диктор переходит к вопросу «Где вы находитесь?» с ответами типа «Я в магазине». Подчёркивается, что в русском языке много различных предлогов, таких как В, НА, У и что употребление этих предлогов и является самым сложным в русском языке. После показа нескольких примеров, сообщается, что эта тема достаточно сложная, но путём «практики» её можно решить.

Видео 13. Возраст. (Talking about your age)

Прежде всего учитель считает нужным заметить, что русские женщины чувствительны к теме возраста и что в случае, если дама выглядит старше двадцати пяти, задавать такой вопрос следует с осторожностью. Структура вопроса для официальных и неофициальных ситуаций остаётся неизменной, меняются только местоимения «вам / тебе». В заключение учитель ещё раз замечает, кому за 25 и предлагает воспользоваться косвенными вопросами, как, например «Когда вы окончили школу?». Интересно, что вопрос этот остаётся заданным на английском языке без перевода на русский. Объяснять тему «год-года-лет» создатели программы также не сочли необходимым.

Видео 14. Именительный и винительный падежи. (Nominative and accusative cases)

В начале урока даётся информация о том, что в русском языке имеется 6 падежей и что именительный падеж выступает обычно в роли подлежащего: «Мама готовит /Телефон зво-

нит». Затем диктор объясняет, когда употребляется винительный падеж, начиная с примеров, где формы именительного и винительного падежей совпадают: «Мама готовит борщ.» Слова в форме именительного падежа переводятся на английский и на этом тема, которую студенты подготовительной школы с двадцатью пятью учебными часами в неделю изучают только на восьмой неделе обучения, оказывается изученной в четырнадцатом уроке.

Видео 15. Личные местоимения в винительном падеже. (Personal Pronouns and the accusative case)

Для начала даны местоимения в именительном падеже, причём в не привычном для нас порядке, а именно: «Я Светлана/ты ученик/вы ученики/он красивый/она красивая». Примера среднего рода нет, видимо, за отсутствием необходимости. Затем приводится пример на множественное число «они красивые» и в том же порядке даются формы винительного падежа.

Видео 16. Дательный падеж. (Dative Case)

Урок начинается с примера: «Сергей помогает Татьяне», после чего учащегося знакомят с предлогами дательного падежа «к, по, согласно» с примерами. Тема продолжается примерами мужского рода. Затем учитель переходит к женскому роду: «сестра-сестре, Таня-Тане, печь-печи. Тарелка для печи». И наконец, здесь мы встречаемся с примерами среднего рода: «окно-окну, море-морю. Мы едем к морю».

Видео 17. Родительный падеж. (Genitive Case)

Эта обширная тема изложена по похожей схеме: сначала даны примеры мужского, затем женского и среднего рода. Затем несколько примеров с предлогами без, для, до, из, из-за, кроме, с, у, около, вдоль. После чего даны глаголы просить, искать, ждать, достигать, желать, бояться, с примерами искать друга/ждать учителя/просить воды. Урок заканчивается формами личных местоимений в родительном падеже.

Видео 18. Предложный падеж. (Instrumental Case)

Тот же принцип изложения проявляет себя и в этом уроке: Сначала примеры мужского рода, вслед за этим – женского и среднего. Даются смешанные примеры активного и пассивного залога: «Ужин, приготовленный мамой. Папа работает учителем».

Видео 19. Предложный падеж. (Prepositional Case)

На этот раз диктор объединяет имена существительные в предложном падеже с темой предлогов в, на, о. Затем даёт список слов, употребляемых с предлогом В и НА, не пытаясь дать вспомогательные объяснения или объединить данные примеры в группы по единому принципу. После чего диктор поздравляет пользователя с тем, что он/а завершил изучение темы русских падежей, хотя и должен помнить, что здесь требуется постоянное повторение, так как «падежи используются очень часто».

Видео 20. Я тебя люблю. (I love you)

Начинается урок со склонения глагола хотеть: «Я хочу мороженое./Я хочу пить./Она хочет новое платье». Далее учитель переходит к примерам структуры хотеть + неопределённая форма глагола: «Мы хотим спать./Я хочу пить./Он хочет играть».

По тому же принципу объясняется глагол любить: «Я люблю музыку./Я люблю слушать музыку./Он любит гулять в парке.» С многозначительной улыбкой диктор знакомит нас с выражением «Я люблю тебя».

Видео 21. Вам нравится русский язык? (Do you like the Russian language?)

В связи с глаголом «нравится» диктор произносит следующее: «Хорошая новость! Это слово не изменяется, изменяются только местоимения!» и приводит несколько примеров. На этом этапе турецкий пользователь скорее всего не понимает, в чём именно заключается хорошая новость, так как употребление дательного падежа со словом «нравится» является для него абсолютно бессмысленным. То же самое происходит и с выражениями «Мне холодно./Мне скучно.», которые в турецком языке строятся по совершенно иной логике. Мы полагаем, что в данной ситуации пользователь может полностью утратить ту уверенность и психологи-

ческий комфорт, которые были основными причинами выбора видеокурса для самостоятельных занятий.

Видео 22. Вопросительные фразы. (Interrogative Pronouns)

Учитель объясняет, не нужно употреблять вспомогательные глаголы и что вопрос можно задать просто изменением тона. Вопрос What? переводится как Что? в примерах «Что это? Что ты делаешь?» или как Какой? в примерах «Какой сегодня день? Какой цвет тебе нравится?». И таким образом тема вопросов считается исчерпанной.

Видео 23. Наречия времени. (Time-related adverbs)

Приближаясь к концу учебной программы её создатели, полагая, по-видимому, что вся основная грамматика уже изучена учащимся в предыдущих двадцати двух уроках, считают необходимым коснуться темы наречий времени, до которой не дошла очередь ранее. Переходя к информации о культурных традициях, обычаях и привычках русских, диктор даёт противоречивые сведения. С одной стороны, он сообщает, что русские не отличаются пунктуальностью и могут опоздать на встречу на 10-15 минут, хотя обычно в этом случае объяснят причину (пробки, поломка машины и прочее). То, как могут звучать такие объяснения и каким образом пользователь поймёт их, остаётся тайной. С другой стороны диктор говорит, что русские не любят ждать и хотят, чтобы все происходило «минута в минуту».

Видео 24. Безличные предложения. ( Impersonal Sentences)

По мнению создателей программы, такие предложения чаще всего используются для разговоров о погоде: «Солнечно/Ветренно/Дождливо/Пасмурно/Тепло/Жарко/Холодно/Прохладно». Наречия «Темно/Светло/Дорого/Дешево» используются с примерами прошедшего времени где, наконец, ученик знакомится с глаголом «быть»: «Было дождливо/ было солнечно, вчера было солнечно». Здесь же мы заодно знакомимся и с будущим временем: «Завтра будет жарко. Послезавтра будет ветрено».

Итак, пользователь уже почти прошел курс основной русской грамматики.

Видео 25. Досвидания! (Saying bye-bye in Russian)

Наиболее употребляемая форма прощания – «До свидания», кроме которой можно также сказать «До встречи/ Увидимся/Пока». Диктор обращает наше внимание, что последнее слово мы уже слышали от него раньше, и что получится даже симпатичнее, если мы повторим это слово дважды: «Пока пока!».

В учебной программе, которую мы выбрали для данного исследования, первый урок начинается с того, что диктор здоровается, представляется и говорит, что эта программа позволяет изучить русский быстро, просто и весело. Нам кажется, что эти слова являются своего рода девизом нашего времени, где любые взаимоотношения должны строиться именно так - быстро, просто и весело. Но вопрос, насколько такой подход удачен при изучении иностранного языка, остаётся открытым.



## **BLENDED LEARNING: SAVE YOUR CLASSROOM TIME**

**Abstract.** The very concept of blended learning is widely discussed nowadays. There are both enthusiastic and skeptical points of views, but the main missing point is we do not know what students think about blended learning and whether it feels more productive than face-to-face one.

We accept the definition of blended learning as ‘any program where a student learns partly at a supervised physical location away from home (such as school) and partly through content delivered online, with some student control over the time, place, path, and/or pace’<sup>1</sup>. Obviously, it implies that students learn partly in an online environment but the main point is this learning is under a teacher’s control. The system of blended learning means students are regularly assessed, and the good old tests play their important role, but ‘the key to the concept has to do with the "personalized" nature of learning: that technology makes it possible for students who either learn differently or have different interests to encounter material presented in a way that is engaging and meaningful to them’<sup>2</sup>. Whether we mention a fully blended course or just a web-facilitated one, we still mean something not completely traditional and not completely online.

**Figure 1** (taken from *Blending in: The Extent and Promise of Blended Education in the United States*)<sup>3</sup>

<b>Proportion of Content Delivered Online</b>	<b>Type of Course</b>	<b>Typical Description</b>
0 %	Traditional	Course with no online technology used – content is delivered in writing or orally.
1 to 29 %	Web Facilitated	Content which uses web-based technology to facilitate what is essentially a face-to face course. Uses a course management system (CMS) or web pages to post the syllabus and assignments, for example.
30 to 79 %	Blended/Hybrid	Course that blends online and face-to-face delivery. Substantial proportion of the content is delivered online, typically uses online discussions, and typically has some face-to face meetings.
80 + %	Online	A course where most or all the content is delivered online. Typically has no face-to-face meetings.

Basically, meeting the words ‘technology in education’, or ‘internet resources in learning’, or ‘foreign language online’ we also meet a positive approach; it is a common knowledge that using new technologies is good for students.

Creating blended courses is really a trend nowadays: according to iNACOL report, ‘75% of

<sup>1</sup> EdSurge (Corcoran,E., Punt, N., Vilaseca, A. and others) <https://www.edsurge.com/blended-learning>

<sup>2</sup> EdSurge (Corcoran,E., Punt, N., Vilaseca, A. and others) <https://www.edsurge.com/blended-learning>

<sup>3</sup> Allen, E., Seaman, J., Garrett, R. Published by Sloan-C, March 2007.

US school districts had one or more students enrolled in a blended learning course in 2010. Over 4 million k-12 students took part in a formal online learning program (including 217,000 students in cyber charter schools). Online learning enrollments are growing by 46% a year and the growth rate is accelerating<sup>4</sup>. Although the statistics concerns the USA students only, the tendency is clear worldwide: online learning gets more popular every day.

Using technology for technology sake definitely should not be encouraged, no matter in web facilitated or blended course, but we cannot deny that the audience we have now is differently educated. Years ago, children – not to mention students – came to school to learn from scratch; these days they start learning as soon as they can sit up straight and watch the cartoons their mothers switch on for them. Teenagers get much more interactive education than ever; the sources of information are numerous and vary from online encyclopedias to social networks. First year students cannot imagine their lives without smartphones, tablets, and computers; technology forms their attitude to learning – and therefore it impacts their motivation.

The first part of presented research was undertaken as a stage of NIFLAR (Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research) project. The main point about learning a language – not an academic subject – is that communication is a vital part of learning as it is not just the process but the main aim itself. ‘For this, researchers develop pedagogical tasks in which intercultural awareness and authentic social interaction play a much more important role than in present-day language education’<sup>5</sup>.

So the message of the project has been learning through communication with native speakers using specially developed tasks prepared for the occasion by researchers, participating teachers and teaching peers/students.

There were three groups of student participators: Dutch, Spanish and Russian ones. Participants from Spain and the Netherlands were learning Russian language while Russian students played the teaching roles (in terms of language acquisition). The main aim was to investigate the added value of interaction through VWC &/or VW in the development of Intercultural Communicative Competence of participants (as compared to traditional settings). To measure this value, we suggested the following criteria:

1. Extrinsic evaluation. Getting involved into the process, the researcher had to
  - monitor students’ self-assessment;
  - investigate the results of virtual communication;
  - analyze students’ activity during the process of communication;
  - monitor students’ evaluation and self-evaluation (different tasks, language competence development etc.)
2. Intrinsic evaluation. Students had to assess their
  - communication competence,
  - communicative awareness,
  - vocabulary increase,
  - grammar improvement,
  - understanding of cultural distinctions.

The students enrolled in a blended course son they had face-to face classes with their local teachers, and peer teachers met them online not just with plain communication but also offering PowerPoint presentations, internet links, videos, music etc. Degree of subjectivity being reached in interaction among speech partners was quite high as the topics were personal in a way (“My family”, “My spare time” etc.) so we expected controversial feedback from learners, but surprisingly enough all of them evaluated this feature as extremely useful.

---

<sup>4</sup> Fast Facts about Online Learning. October 2013. <http://www.inacol.org/wp-content/uploads/2013/11/iNACOL-Fast-Facts-About-Online-Learning-October-2013.pdf>

<sup>5</sup> <http://niflar.eu>

**Figure 2.** Material sample (designed for Elementary level of Russian)

**Погода зимой**

- Зима – это декабрь, январь и февраль.
- В России зимой часто идёт снег или мокрый снег.
- Обычно зимой в России холодно. Например, минус 10.
- В Сибири иногда очень холодно – минус 50.

**Погода весной**

- Весна – это март, апрель и май.
- Весной очень хорошая погода. Тает снег.
- Обычно весной тепло. Плюс 5 или даже плюс 15.
- Иногда идёт дождь, но часто светит солнце.

**Погода летом**

- Лето – это июнь, июль и август
- Летом замечательная погода! Очень тепло, а иногда жарко – плюс 25 или 30.
- Ярко светит солнце, дует тёплый ветер.
- Лето – моё любимое время года.

**Какое Ваше любимое время года?**

You can see that using quite an ordinary topic presented in any student book (*'Weather'*) a peer teacher tried to personalize it as much as possible and also gave some information about the country. Some learners from Spain were surprised to know that September is an autumn month (he said it is considered a summer one in Spain), and students from the Netherlands were quite thrilled to know it happens to be really cold in Siberia – they could never imagine such weather before.

The completion of learning environment for the students meant that they have got:

- full provision of materials in electronic format;
- opportunities to learn from peers and teachers collaboratively,
- the opportunity to submit all appropriate summative assessments electronically<sup>6</sup>.

So, having 24/7 access to the learning content, students were completely engaged with interactive learning means and tools.

After several online meetings, the learners were asked to complete a survey that consisted basically of two parts. The first part was mostly about giving an opinion about advantages and disadvantages of the course, pluses and minuses of blended approach, usefulness and uselessness of communication with a peer, preferableness of anonymous/personal contacts etc. The second part was a questionnaire, and the students had to assess their own achievements. For both parts we used Miller's scale:  $7+/-2$ <sup>7</sup>, according to which 'the span of absolute judgment and the span of immediate memory impose several limitations on the amount of information that we are able to receive, process, and remember' (Miller 1956 p 95), so we chose 5 as the highest rate and 1 as the lowest one.

<sup>6</sup> <http://www.wlv.ac.uk/default.aspx?page=18446> University of Wolverhampton, 2012

<sup>7</sup> George A. Miller (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity For Processing Information. *Psychological Review*, 63, 81-97.

**Figure 3.** Self-assessment scale

	1	2	3	4	5
Communication competence	Got much worse	Got worse	Stayed the same	Improved	Improved very much
Communicative awareness	Got much worse	Got worse	Stayed the same	Improved	Improved very much
Vocabulary	Significantly decreased	decreased	Stayed the same	Increased	Significantly increased
Grammar	Got much worse	Got worse	Stayed the same	Improved	Improved very much
Understanding of cultural diversity	Got much worse	Got worse	Stayed the same	Improved	Improved very much
Speech practice with a native speaker	Was a complete failure	Had its disadvantages	Made no difference	Had its advantages	Was a very important part of the course

The first part of evaluation gave us the following:

Despite of any difficulties (2.33), students consider communication with native speakers very interesting (4.67) and much helpful (4.67).

Constant contacts seem to be preferred (4).

Video connection is highly appreciated (4.67).

Participants declare against anonymous contacts (2.56).

The students' responses (the second part of the research) were remarkable in terms of opinion about blended learning – and its impact on their language competences.

All the students said that virtual communication is the best way to practice in foreign languages and so the very idea of using web as a platform for communication seems to be very productive.

All the students considered their knowledge about foreign countries and cultures improved really much after the sessions.

Spanish and Dutch students considered their skills improved and marked the following achievements:

**Figure 4.** Self-assessment results

	Average value (max 5, min 1)
Better communication competence	3.89
Advantages of speech practice	3.78
Improvement of communicative awareness	3.78
Better understanding of cultural distinctions	3.78
Increase in vocabulary	3.89
Improvement of grammar	4

New types of learning activities challenge our thinking as to how learning might be facilitated, creating new etiquettes of learning and teaching, and shifting the locus of control from the teacher to the learner. (Littlejohn and Pegler, 2006, p 4). As the learners' self-evaluations proved, this approach can be really effective in small groups. But the obvious disadvantages of BL could not be left aside. According to H.Staker and M.Horn, 'one critical part of the definition of blended learning is that it involves 'some element of student control of time, place, path, and/or

pace’<sup>8</sup>. As positive as all the above can sound to an independent mind, this freedom could be controversial for learners. While working on NIFLAR project we got a small detail that made us take a step further and relate students’ opinions, expectations, needs and capabilities. The tiny detail mentioned is one technical difficulty all the students kept talking about: lack of Russian keyboards on their computers. Being a proactive learner, one can easily find an option of a virtual keyboard but not many of the participants managed this without the supervisor’s guidance.

The next part of our research, therefore, refers to implicit disadvantages and negative impacts of blended learning. We do not cover any definite flaws like amount of missed classes or not meeting deadlines; we concentrated on minor issues that, however, appeared to be frustrating enough for some learners.

A short survey (3 questions) was distributed to all 22 faculties in Saint-Petersburg State University in March 2014. Responses represent a blended course of English language; the course presupposes class attendance (face-to-face learning) and online work (Language Lab) in different proportions for different groups. Each sub-course (meant for a particular group) is personalized according to the students’ needs. 685 learners participated (based on an average class size of 15). Miller’s scale is used again.

**Figure 5.** The survey questionnaire

The statement respondents had to weigh	1 – completely disagree	2 – disagree	3 – do no	4 – agree	5 – completely agree
The course materials (student book and Language Lab) content all the material needed					
Use of Language Lab facilitates course acquisition					
24/7 access to the Lab is convenient for individual learning					

The responses reflect first-hand knowledge of the course performance. All the participants were undergraduate and stayed anonymous. The survey was delivered online. Students also had an opportunity to mention anything they wanted to highlight, positive or negative.

The results are the following:

- 70.8% of participants believe that the course materials (both student book and LL) content everything they need,

- 52.3% of learners think that use of LL facilitates the course acquisition,

- 71.5% of students find the LL accessibility very convenient.

In general, 89.2% of participants consider Language Lab – and therefore the blended form of the course – useful and effective. But the main question we had to answer was what the rest 10.8% dislike about it? Seen below is the list of disadvantages students feel crucial in the blended course:

1. The download speed is very low.
2. It is very easy to forget to do the home task because of the virtual character of the lab.
3. Some browsers do not work with the Lab.
4. Deadlines are not convenient, it would be much better not to have time limits.
5. Some students cheat.
6. The course is too demanding.
7. A hard copy of a workbook would be better.

Julia Burgess mentioned in 2008 that ‘students still miss classes – but the anecdotal evidence

<sup>8</sup> Staker, H. and Horn, M. 2012. Classifying K-12 Blended Learning. Innosight Institute. P 8.



is that students are now less anxious, because they know all the course material and self assessment work are available online in a structured way' (Burgess 2008 p. 136). Here we observe the same phenomenon: the easier it is to study, the less motivated some students get. Luckily we mean just 10.8% of students but the situation with independent learning is not as positive as it looks. Technology should let us save our classroom time – and so it does – but there still should be an external time-management, deadlines put by a teacher, and structure provided along with a proper syllabus to establish the course policy. Blended learning seems to be a great instrument for individual and group work but everything students do independently should be entwined with material given face-to-face.

### References

1. EdSurge (Corcoran, E., Punt, N., Vilaseca, A. and others) <https://www.edsurge.com/blended-learning>
2. Allen, E., Seaman, J., Garrett, R. Blending in: The Extent and Promise of Blended Education in the United States. Published by Sloan-C, March 2007.
3. Fast Facts about Online Learning. October 2013. <http://www.inacol.org/wp-content/uploads/2013/11/iNACOL-Fast-Facts-About-Online-Learning-October-2013.pdf>
4. <http://niflar.eu/>
5. <http://www.wlv.ac.uk/default.aspx?page=18446> University of Wolverhampton, 2012
6. George A. Miller (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity For Processing Information. Psychological Review, 63, 81-97.
7. Staker, H. and Horn, M. 2012. Classifying K-12 Blended Learning. Innosight Institute.
8. Littlejohn, A and Pegler, C (2006) Preparing for Blended E-Learning: Understanding Blended and Online Learning. London: Routledge.
9. Sharpe, R., Benfield, G., Roberts, G., & Francis, R., (2006) The undergraduate experience of blended e-learning: a review of UK literature and practice. Available online at [http://www.heacademy.ac.uk/research/Sharpe\\_Benfield\\_Roberts\\_Francis.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/research/Sharpe_Benfield_Roberts_Francis.pdf)



*Архипова Е.В.*  
*доктор педагогических наук, профессор*  
*Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина*  
*Рязань, Россия*

## **О ПРИНЦИПАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В МОНО- И ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ (КОНЦЕПТНЫЙ ПРИНЦИП ОТБОРА ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА)**

**Abstract.** The article raises the problem of substantiation of didactic principles of teaching Russian language in mono - and poly-ethnic environment. Discusses a concept principle of selection vocabulary for educational purposes.

Проблема интеграции частных методик и переосмысления лингводидактических принципов обучения конкретному языку диктуется изменением социокультурной ситуации во многих странах, где возникла необходимость обучения национальному языку в условиях не только моно-, но и поликультурной аудитории.

Так, последнее десятилетие, ознаменованное бурными процессами миграции в страны Европы и Россию, обострило проблемы, связанные с обучением русскому языку мигрантов –

выходцев из бывших союзных республик. С одной стороны, представители трудовой миграции, воспитывавшиеся еще в условиях СССР, не испытывают проблем с русским языком, однако их доля в числе мигрантов, приезжающих в Россию, сейчас (в силу их возраста) мала. В то же время представители трудовой и образовательной миграции, которые относятся к молодому поколению, уже не знают русского языка, у них нет опыта общения на языке в процессе обучения на родине. И для их языковой адаптации в российских условиях необходимо использовать уже те методические технологии, которые относятся к методике преподавания русского языка как иностранного.

Между тем эффективность обучения русскому языку в различных аудиториях (моно- и поликультурных), в различных условиях (в условиях моноэтнического или полиэтнического региона) потребовала осмысления лингводидактических принципов обучения русскому языку как общей теории усвоения русского языка. Иными словами, необходим поиск и обоснование универсальных методических принципов, которые могли бы быть положены в основу создания интегрированных методик обучения русскому языку и как родному, и как иностранному.

При решении названной проблемы мы исходим из того, что следует различать понятия лингводидактика и методика обучения конкретному языку. В этом мы солидарны с авторами «Нового словаря методических терминов и понятий», трактующими лингводидактику как общую теорию обучения языку, а методику – как систему обучения конкретному языку [1, с. 140]. Данное разграничение позволяет нам применительно к обучению русскому языку выделить зону лингводидактики (когда это касается изучения русского языка в условиях как моно-, так и полилингвизма или изучения русского родного языка как средства человеческого общения, познания и мышления), - с одной стороны, и зону методики обучения русскому языку как частной методики – с другой.

Методика обучения русскому языку многие годы представляла собою науку, в содержании которой существовали три содержательных области: методика обучения русскому языку как родному, как иностранному и в национальной школе (так традиционно называлась область методики, определявшая процесс обучения русскому языку в республиках бывшего СССР, где он изучался наряду с родным).

Сегодня, в связи с бурными процессами миграции, когда в российских школах подчас обучаются не только дети – носители русского языка как родного, но и дети мигрантов, не знающие языка или владеющие им лишь на бытовом уровне, учителю, работающему в классе с полиэтническим составом, приходится решать задачи обучения русскому языку как родному (в соответствии со стандартами, в соответствии программами российских школ), но при этом заботиться об обучении русскому языку тех детей, для которых он не является родным.

Перед учеными-методистами и учителями-практиками встает проблема обоснования принципов обучения в новых условиях и задача создания интегрированных методических технологий, в основу которых были положены наиболее общие принципы всех трех областей методической науки – обучения русскому языку как родному, как иностранному и как второму у детей-билингвов. Такие принципы в совокупности должны представлять собою обобщение частных методических принципов, а значит, они по сути своей являются лингводидактическими принципами обучения русскому языку. Нам представляется, что лингводидактические принципы – это те методические универсалии, которые вобрали в себя наиболее общее из принципов обучения русскому языку и как родному, и как иностранному. В частности, такие методические принципы, как коммуникативный и социокультурный, являются именно теми методическими универсалиями, которые одинаково значимы при обучении языку как родному и как иностранному.

Важнейшей областью методики обучения русскому языку является методика изучения лексики и обогащения словаря учащихся. Здесь тоже важно определить общие подходы, существующие в частных методиках обучения русскому языку как родному и как иностранно-

му. Сделать это следует, исходя из лингводидактических принципов, которые уже сложились в науке и которые еще требуют своего глубокого научного обоснования.

Так, научные исследования лингводидактов и практика обучения русскому языку доказывают тот факт, что лексика усваивается тем успешнее, чем успешнее идет овладение ее системными связями. Системность лексики имеет огромное значение для организации работы по обогащению речи учащихся новой лексикой, для расширения их словаря, поскольку позволяет строить обучение на основе усвоения студентами и учащимися объективно существующих в языке связей и семантических отношений. В этом заключается сущность системно-функционального подхода к изучению лексики, который в настоящее время широко используется методистами. Отбор и презентация, т.е. представление в ходе обучения, системно организованной лексики способствует развитию мышления учащихся, возникновению устойчивых ассоциаций, а следовательно, закреплению ее в памяти. Мы разделяем точку зрения тех ученых, которые в основу отбора лексического минимума в учебных целях кладут принцип системности лексики (3, с. 97 118; 4).

Системность лексики проявляется прежде всего в группировке слов. Слова как единицы лексики взаимодействуют в языке, вступая друг с другом в различные отношения: парадигматические, синтагматические, ассоциативные (5, с. 190). В качестве примеров лексических парадигм могут быть названы синонимический ряд, антонимическая пара, лексико-семантическая группа, семантическое поле (5, с. 176). В теоретическом языкознании за единицы лексической системности принимают тематические группы (ТГ), лексико-семантические группы (ЛСГ), семантические поля (СП). Подход к сущности первых двух понятий — тематической группы и лексико-семантической группы слов — в настоящее время определился довольно четко. Так, Д.Н. Шмелев полагает, что ТГ выделяются на основе общности предметов и явлений действительности (внеязыковой критерий), в то время как критерием для выделения ЛСГ является общность семантических значений (языковой критерий), причем если в ТГ входят слова разных частей речи, то в ЛСГ — только слова одной части речи (7, с. 189). В подходе к определению сущности семантического поля у ученых нет единства. Учитывая неоднозначность подходов в лексикологии к сущности и взаимоотношениям между названными единицами лексической системности, мы в качестве базовой лингвистической концепции, на основе которой возможно, на наш взгляд, построение методики обогащения речи учащихся новой лексикой, принимаем точку зрения Л.А. Новикова, который определяет семантическое поле как «множество языковых единиц, объединенных общим (инвариантным) значением» (5, с. 73), имея в виду, что сюда могут быть включены слова различных частей речи. Внутри семантического поля слова могут входить во все типы семантических отношений, например, такие, как отношения синонимии, антонимии, словообразовательной деривации, гипонимии, полисемии, в синтагматические отношения и др. Лексико-семантическая группа представляет собой «относительно замкнутый ряд лексических единиц одной и той же части речи, объединенных общей семой, а именно архисемой более конкретного содержания и классификационно более низкого порядка, чем архисема поля» (5, с. 73).

В течение последних десятилетий в методике стал традиционным отбор словарных минимумов на основе тематических (идеографических) и лексико-семантических групп слов. Между тем в XXI веке когнитивная лингвистика и лингвистическая концептология уже диктуют новые подходы к систематизации лексики для ее последующей презентации на занятиях по русскому языку, поскольку это определяется социокультурной ситуацией в новых условиях, и в частности, в полиэтнической образовательной среде. При обучении русскому языку в иноязычной аудитории важно, помимо обогащения словаря лексемами, приобщать обучающихся к базовым концептам культуры и их лексической объективации в изучаемом языке. Исходя из этого логично предположить, что одним из принципов систематизации лексики в дидактических целях может стать концептный (концептологический) принцип ее от-

бора. Терминологически, к сожалению, этот вопрос нельзя считать до конца решенным.

В связи с появлением большого количества новых терминов и понятий, которые приходят в методику из лингвистики, мы вынуждены констатировать отсутствие единства в определениях того или иного понятия у разных авторов, и в частности, понятий концептный и/или концептологический подход. В такой ситуации приходят на память слова российского академика О.Н. Трубачева, относящиеся к лингвистике, но чрезвычайно уместные в отношении лингводидактики – вообще и к методике обучения русскому языку – в частности: «...Назрел кризис концептуализации и терминологизации; здесь все болезненно пестрит от преувеличений и метафор» [6, с. 3]. Совершенно очевидно, что появилась необходимость теоретически разграничить понятийное содержание многих новых терминов (в частности, разграничить понятия концептный / концептологический принцип при отборе лексики), а также оптимизировать методическую, лингводидактическую терминологию. И прежде всего это должно коснуться лингводидактических принципов обучения русскому языку в новых условиях, а также принципов отбора лексики в дидактических целях.

#### **Литература:**

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся. – М.: Вербум-М, 2004. – 192 с.
3. Архипова Е.В. и др. Теория и практика обучения русскому языку: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Р.Б. Сабаткоева, 3-е изд., испр. и доп. — М.: ИЦ Академия, 2008. – 160 с.
4. Баранов М.Т. Научно-методические основы обогащения словарного запаса школьников в процессе изучения русского языка в IV–VIII классах: Дис. ... докт. пед. наук. — М., 1985. — 497 с.
5. Новиков Л.А. Лексикология // Современный русский язык: Учеб. для филол. спец. ун-тов / Под ред. В.А. Белошапковой. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Высш. шк., 1989. — С. 165–236.
6. Трубачев О.Н. Славянская филология и сравнительность. От съезда к съезду // Славянское языкознание. XII Международный съезд славистов: Доклады российской делегации, Москва, с. 3–33.
7. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. — М.: Наука, 1973. — 279 с.



*Асанова Ф.Б.  
аспирантка III курса  
Винницкий государственный  
педагогический университет им. М. Коцюбинского  
Винница, Украина*

## **ПРОБЛЕМА ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ И ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В УКРАИНЕ**

**Abstract.** This article discusses one of the problems in Ukraine and around the world, the problem of multiculturalism. This problem concerns not only the education system of Ukraine and its regions, but also the educational practices of the entire world community, indicating the relevance, scope and importance of the problem for modern civilization. Also, the degree of influence of globalization processes on modern education. Analyzed the term "multicultural education" is determined by its content, purpose, function and principles. Propose methods for the preparation of future specialists in a multicultural environment.

Современные процессы глобализации, которые коснулись всех сфер человеческой жизни, определили новые требования к подготовке будущих учителей в высших учебных заведе-

ниях. Прежде всего, образование XXI века требует создания новых стандартов, обновление содержания и форм обучения, профессиональной компетентности преподавателей, быстрой реакции образовательных систем на требования нового времени, обеспечения вузами необходимыми знаниями для жизни и работы особенно в поликультурной среде.

Политические, идеологические, экономические изменения, произошедшие в мире, а в Украине эта тенденция наблюдается в конце XX века, глубокая социокультурная противоречивость их результатов стали причиной преобразований во многих сферах общественной жизни, в том числе, в образовании. Обновления образования в Украине, с одной стороны, характеризуется растущей автономизацией учреждений, усилением ответственности регионов за качество образования, с другой стороны, происходит с учетом процессов глобализации, интеграции в мировое образовательное пространство, растущей мобильностью человека. В связи с этими процессами в современном обществе и, соответственно, в современном образовании явно проявляется ситуация встречи и взаимодействия различных культур, определяет многокультурный характер социальных процессов. Острота этой проблемы обусловлена тем, что поликультурность пространства жизнедеятельности человека стала неотъемлемой чертой современного мира, Украины и ее регионов.

Данная проблема касается не только системы образования Украины, ее регионов, но и образовательной практики всего мирового сообщества, что свидетельствует об актуальности, масштабности и значимости данной проблемы для современной цивилизации. Она в полной мере проявляется в высшей школе и затрагивает вопросы системных изменений в профессиональной подготовке будущих специалистов в сфере высшего профессионального образования, определяет необходимость формирования в государственных и региональных вузах Украины готовности выпускников к жизни и профессиональной деятельности, где сосуществуют и взаимодействуют представители разных рас, наций и народностей, а, значит, носители разных языков, религий, традиций.

Проблемы поликультурности обосновывали в своих исследованиях такие зарубежные ученые, как Д. Бэнкс, Г. Дмитриев, Д. Дьюи, В. Матис, Д. Миттер, С. Наушабаева, С. Нието, В. Подобед, Т. Рюлькер, М. Уолцер, М. Хинт и др.. Их исследования касаются внедрения поликультурного образования, разработки концепции, модели такого образования и тому подобное. Проблематикой поликультурного воспитания личности занимались известные отечественные и зарубежные исследователи Е. Барбина, В. Калинин, Дж. Бенкс, В. Библер, Н. Бердяев, Б. Лихачев, И. Васютенкова, В. Макаев, С. Малькова, Л. Супрунова, М. Кузьмин, А. Джурицкий, И. Кант, Ж.Ж. Руссо и другие.

Также, проблему поликультурного образования во второй половине XX века рассматривали в своих исследованиях такие зарубежные и украинские ученые: С. Гасанов, Л. Голик, Т. Клименко, М. Красовицкий, Г. Левченко, В. Миллер, В. Подобед.

В XXI веке усилился интерес к этой проблеме, в том числе и в Украине. На страницах отечественных педагогических изданий в последние годы появились работы Э. Антиповой, В. Бойченко, В. Болгариновой, Л. Горбуновой, А. Котенко, И. Лощенов, Н. Сейко, А. Сухомлинского и других, в которых рассматриваются процессы становления идей поликультурности т.п..

Актуальность поликультурного подхода к обучению является значительной, особенно в современную эпоху глобализации и постоянных изменений в различных сферах человеческой жизнедеятельности, в частности в политической, экономической, общественной и образовательной. Национальные приоритеты в обучении в сочетании с принципами поликультурного образования становятся целью формирования образовательных стратегий любой страны. Поэтому значимость поликультурного образования в обучении нужно учитывать во всех его аспектах, в том числе и лингвистическом.

Стало ясно, что идея глобализации должна пронизывать все уровни, степени, звенья и аспекты украинской системы образования, в том числе, высшего профессионального образо-

вания на уровне страны, региона и субъекта Украины.

Высшим учебным заведениям, где совместно учатся представители разных народов с разной национальной культурой, разнообразными национальными обычаями, психологическим складом и менталитетом, свойственный полиэтничный характер, что объясняет значимость проблем, связанных с преодолением некоторых особенностей и сложностей, присущих взаимоотношениям участников образовательного процесса. Более того, на формирование культуры нравственных отношений накладывает отпечаток национальная особенность каждого этносоциума, своеобразие традиций, обычаев, стереотипов поведения, тех черт национального характера, которые складывались на протяжении всей истории той или иной нации.

Исходя из этого, актуализируется важность обоснования концепции развития региональной высшего профессионального образования, осуществляемой с учетом географических, исторических, этнокультурных, конфессиональных, демографических, лингвистических условий территорий Украины. При этом очень значимы условия жизнедеятельности наций и народностей, их менталитет, стереотипы поведения, образ жизни, традиции, язык, проблема двуязычия и другие проявления культурных норм и ценностей. На современном этапе развития региональная система высшего профессионального образования должна обеспечивать готовность специалиста осуществлять профессиональную деятельность в глобальном обществе и, вместе с тем, готового учитывать специфику всеукраинской культуры и национальных культур региона, определяющие специфику решения профессиональных задач.

В последнее время усиливается миграционный процесс в Украине. Особенно это можно проследить на Крымском полуострове, где, по историческим обстоятельствам за последние 20 лет вернулся на Родину крымскотатарский народ. Около 300 тысяч сейчас проживает крымских татар в Крыму. Это привело отрицательное даже агрессивное отношение к ним со стороны других, что привело к конфликтам. Однако, в течение многих лет можно определить тенденцию к сближению народов, толерантного, уважительного отношения друг к другу.

Крым считается поликультурной средой, где проживает вместе у 110 различных этносов, которые имеют свою культуру, язык, религию. Наиболее многочисленными народами являются русские (60% населения), украинского (20%), крымские татары (20%). Однако, кроме указанных, на территории еще проживают грузины, армяне, евреи, болгары, корейцы, греки, поляки, итальянцы и др.. Основной целью региональной крымской власти должно быть поликультурное воспитание молодежи, не только в высших учебных заведениях, а еще начиная со школы. Культура, в том числе национальная, рассматривается как одна из основ, на которой строится содержание образования, так как приобщение к духовным ценностям, накопленным веками, играет важную роль в формировании личности.

Поликультурное воспитание - это воспитание в человеке демократического, толерантного, вежливого отношения к людям другого народа, понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и самоутверждения человеческой личности. Без поликультурного воспитания нельзя быть уверенными, что молодежь, которая является будущим страны не породит в себя экстремистские, расистские идеи, что может привести к нежеланию признание других и агрессивного отношения к людям. Противостоять этому процессу может только поликультурное воспитание.

Поликультурное воспитание уже рассматривалось в истории педагогической теории и практики Украины. Но эти попытки были теоретическими, на уровне философских и культурологических концепций.

Феномен поликультурности стал предметом особых исследований в мировой педагогике в начале 60-х годов XX века. Интерес к поликультурного воспитания был обусловлен распространением международного сотрудничества, усилением борьбы этнических и расовых меньшинств за свои права в сообществах с полиэтничным составом. Понятие "поликультурализм" получило в педагогике широкое распространение и превратилось в расхожее

клише в педагогической литературе.

На сегодняшний день поликультурализм трактуется как демократическая концепция культуры и образования, провозглашает приоритет прав человека в культурной и общественной жизни, равенство наций и культурных моделей, недопустимости расизма и шовинизма в государственной политике и частной жизни [1, с.98].

Поликультурное образование в развитых странах стала неотъемлемой частью их культурной политики. В настоящее время разрабатываются и используются на практике различные учебные программы и технологии обучения, отражающие идеи поликультурности. Обсуждение проблемы поликультурного образования, широко развернулась во всем мире, раскрывает важность поиска новых путей, понимание того, что уже в цели и содержании образования должна отражаться возможность культурной идентичности. Общность и взаимопонимания не могут строиться на ассимиляции и уничтожении культур, но предполагают признание права быть непохожими, признание неизбежного значение культуры каждой этнической группы и, конечно, культуры национального меньшинства. Каждый человек имеет право открыто заявить о нормах и ценностях, установки и традиции своей культуры и соответственно заслуживает уважения со стороны других членов общества, включая, представителей культурной большинства. Необходимость уважения основывается на осознании индивидом принадлежности к своей культуре [2, с.124].

В научной литературе термин «поликультурное образование» интерпретируется широко, т. е. при раскрытии его значение педагоги неперемной составляющей считают воспитания, в отдельных работах используют термин "поликультурное воспитание" как самостоятельный. Как указывает В. Макаев в работе "Поликультурное образование - актуальные проблемы современной школы", термин "поликультурное воспитание" включает не только образование человека, но и цель, задачи и основные направления формирования личности, готовой и способной жить в современном для нас обществе. Под поликультурным образованием понимается образование, включающее приобщение подрастающего поколения к этнической, национальной и мировой культуре, развитие на этой основе планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многонациональной среде [3, с.4].

Таким образом, поликультурное образование - это одновременное приобретение знаний и соответствующее воспитание, передача более точной и совершенной информации при уважении к группам меньшинств, преодолении предубеждений и поощрении терпимости, улучшении академических достижений учащихся по меньшинств, содействии достижению идеалов демократии и плюрализма. Поликультурное образование следует рассматривать как часть педагогических усилий, обеспечивающих культурно-социальную идентификацию личности, открытую другим культурам, национальностям, расам, верованиям [4].

Следует также отметить, что поликультурное образование концентрируется на нескольких педагогических принципах. Так поликультурное образование предполагает воспитание человеческого достоинства и высоких моральных качеств; воспитание для сосуществования с социальными группами разных рас, религий, этносов; воспитание толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству.

При этом главной функцией поликультурного образования является устранение противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций и этнических меньшинств. К другим функциям поликультурной педагогики можно отнести формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; осознание важности культурного многообразия для самореализации личности; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания.

Подытоживая сказанное о целях, содержании, принципах и функции поликультурного образования, можно утверждать, что оно предназначено для создания педагогически благоп-

приятного взаимообогащения малой и доминирующей культур, в результате чего происходит становление и самоопределение личности. Поликультурное образование учитывает культурные, воспитательные и образовательные интересы этнических меньшинств в условиях плюралистического культурно-национальной среды и ведущей роли культуры основного этноса.

Выводы: Таким образом, поликультурное образование призвано поддерживать многообразие больших и малых наций в условиях глобализации современного мира. Она является средством сохранения и развития этнических культур, включения ценностей этнических культур в практику воспитания и обучения и тем самым решения актуальных проблем педагогики. Решение проблем, связанных с совершенствованием межнациональных отношений, - это большая и кропотливая работа, которая еще долго будет требовать пристального внимания и заботы со стороны государства и совместной деятельности всех ветвей власти и общественности Украины. И ее нужно выполнять на основе системного подхода, с учетом всех этнических, культурных и конфессиональных составляющих украинского общества в целом.

#### **Литература:**

1. Васютенкова И.В. Социальное здоровье личности в поликультурной образовательной среде. // Здоровье и образование: Материалы IV научно-практической конференции / отв. ред. Г.Е. Гун. – СПб.:ЛОИРО, 2007. – 236 с.
2. Bhikhu Parekh. Rethinking Multiculturalism.Cultural Diversity and Political Theory.PALGRAVE, 2000. – 379 р.
3. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование – актуальные проблемы современной школы // Педагогика, 1999. – № 4.
4. Васютенкова И.В. Современные проблемы поликультурного образования. // Образование в эпоху перемен. Сборник научных трудов. Выпуск 2 / отв. ред. А.А. Макаренко, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: ГНУИОВ РАО, 2006. – 143 с.
5. Сухомлинська О.В. Етнопедagogіка — засіб полікультурного виховання// Український оглядач. - 1994. - №8.



*Асатрян Л.Т.*  
*доктор педагогических наук, профессор*  
*Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна*  
*Ереван, Армения*

## **ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В АРМЕНИИ**

**Abstract.** The article deals with the problems of upbringing in Armenia. In this case we are talking about the preservation of national traditions and family values as an integral part of the social life, which plays an important role in upbringing of the person. The history of the social practice shows that the preservation of national traditions, unity of all members of the family, the existence of common goals and performing of family functions on the part of parents are essential conditions for the formation of national consciousness and spiritual development of the individual.

В культурно-историческом бытии каждого народа прослеживается подъем и упадок общественно-культурной и государственно-политической жизни. Армянский народ в своем развитии прошел все периоды человеческой истории, пережив эпохи подъема и упадка культурной и государственной жизни. Он испытал эмиграции и смешения народов, этнических групп и религий, общался с цивилизованными и варварскими народами, вовлекался во взаимовлияние, культуру, пронеся через все исторические перипетии свою национальную и куль-



турную самобытность [1:258 ].

В данном случае речь идет о сохранении национальных семейных традиций и ценностей, как неотъемлемого компонента общественного бытия, который играет огромную роль в воспитании человека.

Истоки семейных традиций и семейного воспитания восходят к временам формирования армянского народа как самостоятельного национального объединения. С давних времен семейные традиции и ценности являлись мощным духовным оружием против внешних разрушительных факторов и одним из могучих средств сохранения самобытности и национального облика. Это означает, что семья была самым важным звеном в процессе воспитания детей. Дети высшей знати получали воспитание в семьях.

В деле семейного воспитания и образования исключительную роль сыграли армянские женщины, которые не только управляли домашними делами, но и отвечали за воспитание детей.

«Армянская женщина, - пишет В.Ацун, - которая по традиции сохранила обыкновение иметь много детей, и это в те времена считалось самым высоким призванием матери, естественно, эта женщина должна была ухаживать за детьми, быть им кормилицей, воспитательницей и учительницей» [1: 6 ].

Поэт времен армянского возрождения Григор Нарекаци в своей поэме «Книга скорбных песнопений» большое значение придавал воспитанию личности, считая, что злость человека – это не генетическое свойство личности, а последствие влияния окружения.

Семейное воспитание в Армении в первую очередь включало в себя передачу растущему поколению общечеловеческих и национальных ценностей. Это отражено в народном фольклоре, баснях, сказках, в эпосе «Давид Сасунский», музыке. В них мы находим борьбу добра со злом и его победу над ним, стремление к свободе и к благородным делам и честности, любви к родине, к природе. В них как красная нить идет та идея, что человек часть космоса и неразрывно связан с ним. Это означает, что целью семейного воспитания в Армении считалось формирование таких качеств личности, которые помогут ему отстаивать свои убеждения, достойно преодолеть преграды и разрешать жизненные противоречия, проблемы, встречающиеся в жизненном пути, сохранить и реализовать нравственный выбор в жизни.

Семья занимает особое место в жизни каждого человека. Это первичное звено социализации личности. В семье начинается усваивание общечеловеческих отношений. В первые годы своей жизни человек сначала познает мир в семье, и в познавательном процессе формируется поведение и отношение маленького человека к внешнему миру. Семья обеспечивает связь прошлого с настоящим и будущим, воспитывает понимание зависимости людей от прошлых поколений, предков [3:54]. Естественно, семья, как социальный институт, имеет огромное влияние на социализацию человека. Особенно в современной социокультурной ситуации возрастает роль и ответственность семьи за воспитание личности. Воспитание детей в семье и забота о них - это не только нравственный и моральный долг родителей, но их приоритетное право и главная обязанность [3:41 ]. Семья – это союз, основанный на инстинктивных, эмоциональных привязанностях. Это школа социальной жизни, в которой индивид учится повиноваться и управлять, жить в гармонии с другими и для других. Семья тысячами нитей связана с общественным и государственным строем и чутко реагирует на все изменения, которые происходят в государственной, общественной жизни.

В контексте устойчивого развития общества существует уровень философского и социально-педагогического осмысления совокупности вопросов, в контексте которых может рассматриваться проблема современной семьи и семейного воспитания и пути его разрешения. Возникла необходимость пересмотра форм и видов семейного воспитания. Изучение проблемы показало, что в отрыве от социальной практики народа и традиций, семейное воспитание оказывается неэффективным. Но, к сожалению, сегодня на современном этапе развития технологий и в кризисных социально-политических экономических условиях идут нега-

тивные тенденции в системе «личность - семья - общество», которые проявляются в потере семейной традиции и духовно-моральных ценностей. Негативные тенденции, как правило, отрицательно влияют на функции родителей, семейных отношений, поведение и деятельность детей. Это означает, что наступает состояние аномии, в результате которого прерывается традиционный ход развития, разрушаются прежние и семейные и национальные ценности, а новые ценности, которые еще не утвердились, вырыли глубокую яму между поколениями.

Как отмечает Э.Дюркгейм, «Аномия грозит разрушением ценности всех институтов общества, в том числе и семьи» [2:59]. Уместно здесь вспомнить слова великого армянского писателя, поэта, гражданина великого Оганесса Туманяна из поэмы «Стенания».

Вот видишь, чем жизнь наша, братец, богата.

У нас языка нет. Кто сильный - тот бог.

Мы старого нынче лишились адата

А новых еще мы не знаем дорог [2 : 183].

Адат в понимании поэта - традиции.

Современные семьи, оказавшиеся на границе бедности, в социально незащищенном положении не могут использовать свои воспитательные функции, что, естественно, отрицательно влияют на поведение подростков, превращаются в неблагополучную семью.

На социализацию ребенка отрицательно воздействует и социально-психологические проблемы, семейно-супружеские и внутрисемейные взаимоотношения, которые часто становятся причинами конфликта в семье. Как социально-психологическое проявление внутрисемейной напряженности, конфликты между супругами и другими членами семьи отрицательно влияют на воспитание, на психическое и физическое здоровье детей.

В таких семьях допускаются разные виды насилия над детьми: физическое, эмоциональное, вербальное, психическое и сексуальное, пренебрегают нуждами детей, а самое главное – отказываются сотрудничать со школой по вопросам согласования форм и методов воспитания, уклоняясь, таким образом, от исполнения родительских обязанностей [3:41].

Некоторые исследователи классифицируют следующие факторы, которые являются причинами конфликтов:

- культура общения, индивидуальная и групповая коммуникативная культура
- потребность отстаивания «Я-концепции»,
- ролевая потребность супругов,
- желание информированности супругов друг о друге,
- нравственная мотивация супругов

Психологические и психодиагностические исследования показывают, что в тех семьях, где члены семьи не удовлетворены семейной жизнью, это тоже неблагоприятно влияет на воспитание детей и семейные отношения, рождая глубокий кризис.

Психотерапевты Э.Эйдемиллер и В. Юстицкис характеризуют эту ситуацию как патогенную. Кризис в семье становится более сложным, когда в них вовлечены не только супруги, но и референтные группы, особенно дети. Это затрагивает семейные узы и функции. В таких случаях большую роль может сыграть семейный социальный работник. Эффективность его работы зависит от того, как социальный работник познает систему «личность- семья-общество» и в какой мере компетентен для работы в этой системе.

Социальная работа- это семейная терапия, социальные услуги и методология социализации детей. Здесь же мы пытаемся снова утвердить, что семья в первую очередь рассматривается как социальная единица и носитель процесса социализации, которая играет незаменимую роль в деле становления личности (особенно имеем в виду освоивание моральных, юридических норм, ценностей и традиций, правил поведения, которые характерны для той культуры и общества).

Нам кажется, что семейные отношения остаются контролируемыми в тех семьях, где

родители уважают своих детей, считаются с их желаниями, с их решениями и очень демократично относятся к их стремлению к самостоятельности. В основе этого подхода то убеждение, что если человек в семейных отношениях имеет проблемы, то это не только его проблемы, а членов всей семьи ( и детей, и родителей и остальных референтных групп) . Для разрешения семейных проблем нужна систематическая, социально-педагогическая организованная работа.

В разных странах мира эту работу выполняет социальный работник. В работе с такими семьями социальному работнику поможет:

- знание об интерактивных механизмах улаживания конфликтов в семье (информация о формировании семьи, о переменах и взаимовлияниях на семью, о ролевых отношениях референтных групп, о традициях и т.д.).

- знание социальной истории той семьи, с кем работает

- компетентность в создании обстановки взаимодоверия

При дисгармоничных отношениях в семье нет взаимопонимания между ее членами, теряются жизненные ориентиры, отсутствует эмоциональная привязанность и семейные узы.

История социальной практики показывает, что сохранение народных традиций, сплоченность всех членов семьи, наличие общих целей и выполнение семейных функций со стороны родителей являются важнейшими условиями для формирования национального самосознания и духовно-нравственного развития личности.

Семейное воспитание - это не только передача культурных и духовно-нравственных ценностей, традиций, а активный жизненный процесс взаимоотношений, конфликтов, деятельности, формирования морального императива и жизненной позиции, преодоления и разрешения противоречий внутри и вне себя, это важнейший фактор развития общества и сохранения государства.

Нам кажется, что этой цели можно достичь с развитием семейной педагогики, которая обеспечит психолого-педагогические знания и компетентность родителей.

#### **Литература:**

1. Ацунни В. Армянка перед лицом истории. Венеция, 1936
2. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. М, 1996
3. Образование в Арцахе 405-2005 / под ред. Р.Мартirosян, К.Атаян, Л.Асатрян С.Аревшатян, К.Мирумян, Г.Арутюнян, и др., Ереван, 2005.
4. Титова С.В. Дети группы риска. Питер, 2008
5. Туманян О. Избранные сочинения, Ереван, 1956.
6. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. Питер, 2008.



*Ахметова Г.Д.  
доктор филологических наук, профессор  
Забайкальский государственный университет  
Чита, Россия*

## **ЯЗЫКОВЫЕ ТРАДИЦИИ VS ЯЗЫКОВЫЕ ПРОЦЕССЫ? (В РОМАНЕ ЗАХАРА ПРИЛЕПИНА «ОБИТЕЛЬ»)**

**Abstract.** In article language traditions and new language processes in modern Russian prose are analyzed. Studying material – Z. Prilepin's novel "Monastery". Metaphors, comparisons, grammatical changes, artistic images are analyzed. The author comes to a conclusion that the tradition is an innovation form, and the innovation can become tradition.

Вопрос, заданный в названии статьи, на первый взгляд предполагает положительный ответ. Однако можно попробовать определить понятие «языковые традиции». Скорее всего, это такое композиционно-стилевое явление, которое отражает постоянное обновление, разворачивание текста, постоянную его динамику. Происходит, как и в природе, круговорот, обновление – традиционные явления языка уступают место новым языковым процессам, которые в течение некоторого времени становятся традицией, вызывая к жизни ушедшие явления, обновляя их [1].

В романе З. Прилепина «Обитель» (2013) события разворачиваются в Соловецком монастыре в конце двадцатых годов. Лагерная тема разрабатывалась в русской литературе. Можно назвать имена А. Солженицына, В. Шаламова. Но роман З. Прилепина ориентирован на молодую живую жизнь. Два героя – Галя и Антон – прошли через все повествование. И что может быть важнее в жизни, чем любовь?

В романе «Обитель» есть сцена, когда Антон кормит крысу хлебными катышками, а потом – и все ее семейство, всех ее новорожденных детенышей, которых крыса-мать родила прямо под нарами. Сцена эта напоминает «Зеленую милю» С. Кинга, где появляется странный прирученный мышонок Мистер Джинглс.

Традиции это? Или, может быть, это развитие новых явлений в литературе?

Думается, что традицией можно назвать форму новаторства, равно как и новаторство становится традицией.

Объемный роман, состоящий из двух книг, имеет также послесловие, «Дневник Галины Кучеренко», примечания и эпилог. Таким образом, можно говорить о традиционном романном повествовании, в котором в то же время отразились языковые процессы, характерные как для современной прозы, так и для творческого стиля З. Прилепина [2].

Роман построен от третьего лица, и лишь в разделах «От автора» и в названных документальных частях появляется первое лицо. В разделе «От автора» образы рассказчика и автора открыто отделяются друг от друга: «Когда прадед умер, тулуп выбросили – чего бы я тут ни плел, и был он старье старьем и пах ужасно» [3, с. 9].

Языковые процессы, постепенно переходящие в языковые традиции и нашедшие отражение в романе, связаны прежде всего с метафоризацией, ориентированной на антропоцентризм, а также с употреблением метафорических сравнений. Важным приемом творческого стиля писателя являются повторы, в употреблении которых выявляются закономерности. Следует отметить немногочисленные грамматические сдвиги, а также употребление прилагательных-определений, семантика которых отличается новизной употребления, неповторяемостью. Наряду с грамматическим сдвигом традиционным является языковой процесс, определяемый нами как «словообразовательный взрыв». Виртуальное произношение, графически маркированное в тексте, встречается редко. Его употребление (за редким исключением) можно назвать традиционным.

Межтекстовые связи в романе отличаются непрямым обращением к тем или иным источникам – в некоторых случаях это нечаянные совпадения (может быть, кажущиеся), иногда источник не называется, читателю приходится припоминать, где он читал тот или иной чужой текст.

Но в целом отмечается спад активных языковых процессов, характерных для более ранних произведений З. Прилепина. Очевидно, идет формирование нового повествования, для которого приоритетными станут новые языковые явления, среди которых, например, художественные образы, основанные на окказиональных сравнениях. Хотя, конечно, нельзя утверждать абсолютную новизну этого приема. «Литературность» повествования тоже не слишком новый прием, но он наиболее сложный для употребления, так как характеризует языковой слух и вкус писателя.

Обратимся к конкретным языковым процессам, в которых заложены языковые тради-

ции.

Явления метафоризации, ориентированные на антропоцентризм, связаны традиционно с частями человеческого тела, которые становятся словно бы живыми, самостоятельными: «<...> выбритая щека брезгливо подрагивала <...>» [3, с. 31].

Антропоцентрические метафорические сравнения – характерное явление для современной прозы: «Дул тяжелый ветер, с почти равномерными замахами – словно кто-то подметал Соловки» [1, с. 568]. Интересно отметить, что подобные сравнения появляются и в речи персонажей – и это в том пространстве Соловецкого монастыря, которое всех их объединяет: «- Вода поет. Как тетерев, - сказала она, прислушиваясь» [3, с. 368].

Окказиональные сравнения, как и метафоры, как и определения, вызывают читательское удивление, так как являются неинтертекстуальными, то есть не встречались раньше: «<...> подмигнув большим, как яйцо, глазом <...>» [3, с. 28]; «Простыня, успел заметить Артем, была почти черная и отсыревшая, как будто ее жевала корова с больным, кровоточащим ртом» [3, с. 476]. Приведем еще пример: «Афанасьев наконец отпустил свой чуб – он так и остался стоять клоком, как рыжий куст над обрывом» [3, с. 412]. В этом образе хотя и ощущается еле ощутимая аллюзийная связь с поэзией С. Есенина, к которой герои романа время от времени обращаются, но данный художественный образ развернутый: «Ах, увял головы моей куст, / Засосал меня песенный плен, / Осужден я на каторге чувств / Вертеть жернова поэм».

Художественные образы, основанные на окказиональных сравнениях, могут представлять собой традиционное описание внешнего вида, которое в последнее время почти исчезло из современного повествования, а теперь вновь стало возрождаться. В романе «Обитель» художественные образы часто стилистически сниженные: «Откуда ни возьмись появился десятник Сорокин – со своими потными подмышками, пахнущими, как с утра пойманная и уже тронутая солнцем рыбина, со своими грязными, как соломенная труха, слипшимися младенческими волосами, со своим мутным взором бешеной собаки и губами, полными слюной, словно их, как конверт, промазали клеем, но не заклеили.

Он бы очень пьян.

В жизни его очевидным образом произошло важное событие; ощущение этого события клубилось вокруг него, как рой помойной мошки.

Чайки сопровождали Сорокина с остервенелыми криками: им тоже, наверное, казалось, что он под мышками несет по рыбе» [3, с. 296].

Грамматические сдвиги представляют собой уже сложившиеся современные языковые традиции. В частности, активным является употребление окказиональных наречий: «Она высилась так тяжело и огромно <...>» [3, с. 19]; «<...> скучно осмотрел место бывшего кладбища» [3, с. 36].

Словообразовательный взрыв является традиционным языковым процессом. Но вновь образованные слова часто отличаются новизной, хотя и фиксируются иногда в разговорном языке, как, например, слово «распросониться». В Интернете встречаются случаи его употребления, но в словарь это слово пока не вошло: «Ротный, пока боролся со сном, сам несколько распросонился» [3, с. 31].

Окказиональные прилагательные-определения очень оживляют художественное повествование. Образ, создаваемый ими, становится зримым, запоминающимся: «<...> ядреный, шерстяной, дремучий тулуп <...>» [3, с. 8].

Антропоцентрические прилагательные-определения играют активную роль в языковом пространстве современной прозы, а также в повествовании З. Прилепина. Возможно, обращение к этим языковым явлениям способствует тому, что текст определяется как живой, то есть его структура является динамической, саморазвивающейся, открытой. Причем это явление характерно не только для прозы, но и для поэзии тоже. Например, в стихах А. Попова:

«Сказали мне мужи науки, / Приватно – выпив по одной: / Не надо кошку ради скуки / Пинать запальчивой ногой».

В романе З. Прилепина почти все названные языковые явления отличаются сниженной стилистической окрашенностью. Приведем примеры антропоцентрических прилагательных-определений: «<...> бил с размаху маленьким жестоким кулаком в ухо» [3, с. 8]; «<...> под его огромным кудрявым пахучим тулупом» [3, с. 8]; «Делать было нечего на этой некрасиво разрытой, будто обмелевшей – и обомлевшей земле» [3, с. 36]; «<...> скривил взбесившееся лицо <...>» [3, с. 36].

Повторы как отражение творческого стиля писателя. Функции повторов в тексте. Повторы слов характерны для творческого стиля писателя. Функции повторов в тексте связаны, конечно, с его динамичностью. Динамичность – важнейший признак текста, а повторы (как основа реальной жизни) являются ритмическим проявлением признака. Кроме того, повторы выполняют композиционную функцию в тексте. Возможно, повторы являются проявлением субъективации и окказионально отражают внутреннюю речь персонажа: «Ловил себя на том, что он опять о Гале, о Гале, о Гале <...>» [3, с. 360]. Внутренняя речь, выраженная с помощью повтора, может быть графически выделенной или не выделенной, может отражать ритм произнесения повторяющихся слов: «Вышел из кинотеатра, вознамерившись погулять – «куда, куда, куда хочу идти?» – скороговоркой спрашивал себя <...>» [3, с. 360]; «Бурцева убить? Позвать его к себе в келью и задушить?»

Бред, бред, бред, что за бред» [3, с. 456]; «Артем несколько раз кивнул головой: хорошо, хорошо, хорошо. Понял, понял, понял. Хорошо-хорошо-хорошо.

Дверь закрылась.

«Еще мать, еще мать, еще мать», - подумал Артем, изо всех сил сжимая башку» [3, с. 456]. Повторы появляются и в тех местах повествования, которые связаны с эмоциональным состоянием героя или персонажа. В некоторых случаях подобные контексты начинаются с отточия и с маленькой буквы, словно бы продолжая предыдущее повествование. Приведем довольно объемный контекст для примера: «...но для начала Артема просто не стали ловить – сковырнув его с нар, все вдруг, не сговариваясь, отстранились, и он с хрястом в ребрах и красными брызгами внутри черепной коробки грохнулся на бок, прямо об каменный пол, не успев собраться... одновременно почувствовал звонкий ожог в колене, оказавшемся связанным с мозгом доброй сотней стремительных телеграфных линий, пробивших острую брешь в сознании: ужас, ужас, ужас, шлем срочную молнию, сто молний – тут боль, болит, больно!» [3, с. 569].

Виртуальное произношение отражает в основном традиционные случаи употребления, и лишь единичные примеры представляют новые процессы, зафиксированные в современной прозе. Например, слитное написание нескольких слов (наряду с окказиональным дефисом), виртуально передающее очень быстрое произношение: «А что не сдох?» - возможно такое приветствие? Его надо произносить одним словом. Ачтонесдох! Что-то в этом египетское слышится, из эпохи фараонов... Но вам я все-таки хочу сказать: здравствуйте» [3, с. 508]. Традиционная передача виртуального произношения встречается чаще в речи персонажей: «На варезки, в свою очередь, мы приспособим... ру-ка-ви-цы!» [3, с. 193]; «637 винтовок и берданок с о-о-огромным запасом патронов. Феофан! – снова, неожиданно и яростно, рыкнул Эйхманис» [3, с. 278].

В рассказе О. Зоберна «Тихий Иерихон» встречается подобное слитное написание: «- Пода-айти, людидобрые...» В Интернете (Живой Журнал) подобных написаний можно встретить больше, видимо, потому, что и нужда в виртуальном произношении там больше: «Оооооооо! Обожемой!»; «В дорогойроссиянии»; «просто многобукф»; «аскажитекамнедруззя». Встретился даже такой вот смешной стишок: «Ища существования смысл, / Внутри себя любовь ища, / Пойми, что счастье ведь не завтра, / А ща».

«Литературность» повествования проявляется в абсолютном языковом слухе автора, который подмечает либо особенности произношения, либо объединяя друг с другом произношение и смысл произносимого. Рождающаяся в результате образность носит книжный характер, она усложняет повествование, но заставляет останавливаться и думать над прочитанным, хотя динамика событий заставляет читать скорее и скорее: «- Ты? – спросил Лажечников еле слышно; прозвучало так, словно у него звук «т» лежал на языке, и он его вытолкнул» [3, с. 184]; «- Вы разве трус? – спросил Осип, сплющив слово «трус» в губах до такой степени, что оно будто бы так и осталось висеть на губе, зацепившись последней буквой» [3, с. 369].

Литературность повествования характерна для современной прозы. Например, Р. Сенчин в своей новой книге «Чего вы хотите?» пишет: «Да и что ждать? Это только литературные герои могут сидеть годами и глядеть вдаль с надеждой, а живые...»

С литературностью повествования связаны межтекстовые связи, особенно те из них, которые являются нечаянными, отдаленно похожими на читанное раньше – но уже не узнаваемое в новом повествовании. Например, в следующем контексте слышится неявная перекличка с названием романа Кирилла Туровского «Никто никому никогда ничего»: «Открывшаяся мокрая, бесприютная картина подтвердила все то, что Артем испытывал ночью: они – нигде, никто, никому» [3, с. 616 - 617].

Если же в романе используется прямая цитата, то ее автор чаще всего не называется. Повествование остается художественным, без документалистики. И потому стихи А. Вертинского, например, становятся компонентом языковой композиции, дополняя и развивая художественное повествование: «- «В синем и далеком океане... где-то возле огненной земли...» - пропела Галя. – Ложись скорей!» [3, с. 601]. Сравним с песней А. Вертинского: «В синем и далеком океане, / Где-то возле Огненной Земли, / Плавают в сиреновом тумане / Мертвые седые корабли». Стилистически и грамматически текст песни совпадает с текстом романа. Это и грамматическая неоднородность, используемая как однородность («в синем и далеком»), это и метафоричность определений («мертвые седые корабли»).

Межтекстовые образы – это популярные компоненты текста. В романе «Обитель» тоже есть такие образы, но они не названы, как и авторы цитат. Например, не называется явившийся в воспаленном сознании Артема Харон. Скорее всего, это Харон – но ему рано еще появляться в повествовании – может быть, поэтому он не назван: «Не было сил раздеться. Хотелось плакать.

Артем поискал рукой в мешке возле кровати и достал присланную матерью подушку. <...>

Раздался плеск.

Из тумана выплыла лодка: сначала ее нос, потом мягко, беззвучно проскользил борт – и Артем увидел старика, стоящего в лодке. В руках старика было весло.

Лица его было не различить, только бороду, и высокий лоб, и, кажется, незрячие глаза.

Длинная одежда его по низу была сырой.

В самой лодке плескалась грязная вода. Старик стоял в ней едва не по колени.

«Куда на такой? Утонем...» - подумал Артем. Взял лодку за борт – и с силой подтолкнул, чтобы плыла дальше.

Остался сидеть один» [3, с. 254]. Подобные эсхатологические мотивы лежат в основе романа С. Есина «Соглядатай», первоначальное название которого примерно так и звучало – «Бег в обратную сторону, или Эсхатология». И образ Харона появляется в романе С. Есина уже в самом начале: «А может быть, сон – это жизнь? Почему же тогда этот фантастический кинокадр с Хароном видит он с такими поразительными подробностями? Воображение?»

Итак, отвечая на заданный нами вопрос, можно ответить, что для построения современного текста актуальными являются обновляющиеся реалистические традиции, формирующиеся в новые языковые процессы. Так что можно сделать вывод о том, что языковые традиции – это некая форма инновации. Традиции и новаторство – явления взаимосвязанные.

### **Литература:**

1. Ахметова Г.Д. Традиции реализма в едином культурно-языковом пространстве // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. Выпуск 86. № 37 (328). 2013. С. 123 – 126.
2. Ахметова Г.Д. Языковые процессы в современной русской прозе (на рубеже XX – XXI вв.). Новосибирск: Наука, 2008. 168 с.  
Источник:
3. Прилепин Захар. Обитель: роман. Москва: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2014. 746 с.



**Бакум З. П.**  
*доктор педагогических наук, профессор*

**Пальчикова А. А.**  
*преподаватель, Криворожский педагогический институт*  
*ГВУЗ «Криворожский национальный университет»*  
*Кривой Рог, Украина*

## **РОЛЬ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ**

**Abstract.** The article considers the problem of teaching students foreign languages by means of comparing national linguistic pictures of the world. The analysis of linguistic and linguadidactic literature allows to interpret linguistic picture of the world as a set of knowledge about the world embodied in language form, more precisely - the specific features of the national language, reflecting cultural, historical and social experience of a particular nation. In this regard the national linguistic pictures of the world are not identical. The authors lay stress on the importance of taking into account the fact of national specific differences of linguistic pictures of the world in teaching foreign students Ukrainian as a foreign language, also indicate that special attention should be paid to linguacultural work with vocabulary and phraseology, in which national and cultural experience is embodied.

Одним из важнейших источников получения знаний является язык. Во время выполнения определенного вида деятельности индивид фиксирует результаты последнего в слове. Вследствие этого в языковых единицах закрепляется отраженный в человеческой памяти объективный мир, который для каждого языка является уникальным и в совокупности своих элементов формирует языковую картину мира.

Исследуя влияние языка на человеческое восприятие, Э. Сепир и Б. Уорф разработали «гипотезу лингвистической относительности», согласно которой, люди, говорящие на разных языках и являющиеся представителями различных культур, воспринимают мир неодинаково. Отсюда следует, что язык оказывает влияние на тип мышления его носителей и определяет способ познания окружающей действительности [7].

Эту мысль поддерживал Л. Вайсгербер, указывающий на взаимозависимость человеческого сознания и языковой картиной мира. Ученый предполагал наличие относительной свободы между ними, которая придает неповторимые, индивидуальные черты каждому языковому субъекту, однако ограничивает личность национальной спецификой языковой картины мира: «Каждый человек имеет возможность маневрировать в процессе усвоения и применения родного языка и ... он вполне способен сохранять своеобразие своей личности в этом



отношении» [2, с. 100]. С этой точки зрения, ссылаясь на труды Э. Сепира, Л. Вайсгербер указывает на то, что различные языки представляют различные миры, то есть субъекты, использующие те или иные языки, живут в различных мирах, а не в одном и том же, на который навешано множество ярлыков.

Вслед за Л. Вайсгербером, И. Гальперин отмечал, что не существует тождественных картин мира, поскольку информация об одном и том же предмете в различных языках не передается одинаковыми словами. Каждый язык отражает окружающую действительность по-разному, что обусловлено неодинаковым социально-историческим развитием стран, общественным укладом народов, материальной и духовной жизнью субъектов. Указанные факторы существенно влияют на национальное сознание этноса, создавая неповторимость в стиле его мышления, что, в свою очередь, отражается в лексико-семантическом наполнении каждого языка [3].

Например, студент-иностранец, поступивший на подготовительное отделение украинского вуза, уже обладает определенным образом сложившейся языковой картиной мира, которую воплощает в вербальном общении на родном языке, однако сложность заключается в том, что он часто переносит языковые и культурные реалии на чужую языковую картину. Это приводит к несогласованности между объективным содержанием мысли говорящего и формой ее выражения на украинском языке. Таким образом, основные недоразумения при общении возникают из-за несоответствия языковых средств выражения аналогичной информации в двух языках или наличия названий определенных предметов, явлений в одном из языков и отсутствия их в другом. В таком случае, как подчеркивает И. Гальперин, речевые образцы одного языка начинают конкурировать и вступать в противоречие с таковыми в изучаемом языке [3, с. 48].

Наличие указанных трудностей в диалогической речи неизбежно приводит к появлению казусов, неразрешимых противоречий или языковых барьеров в общении. С этой точки зрения интересным оказывается сопоставление украинского и китайского языков. Известно, что языковые системы обоих языков очень различаются: китайский иероглиф играет роль буквы и одновременно имеет собственное значение, поэтому используется как независимое слово, тогда как в украинском языке буква является графическим знаком, приобретающим значение при условии сочетания с другими буквами. Итак, уже на начальном этапе обучения украинскому языку у китайских студентов возникают трудности с приспособлением к новому алфавиту и пониманием значения слов в целом.

Исследования пекинских ученых Л. Хуася и Л. Юйхуей показывают, что в обоих языках особенно ощутимы различия в выражении даты. Лингводидакты приводят примеры с датой 15/05/08 и отмечают, что, если в украинском языке для ее обозначения используют порядковые числительные, то в китайском применяют количественные, при этом меняется последовательность слов в соответствии с изменением расположения чисел. Итак, в китайском языке вышеуказанная дата выглядит так: 2008/05/15, а предложение «Конференція відбулася 15 (п'ятнадцятого) травня 2008 (дві тисячі восьмого) року» звучит так: «Конференція состоялась две тысячи восемь год май пятнадцать» [8].

Болгарский лингводидакт К. Бабов приводит интересный пример: когда финский студент спрашивает русскоязычную продавщицу о стоимости фунта слив, забывая либо не зная, что как в России, так и в Украине фрукты и овощи измеряют в граммах или килограммах. Также удивление украинских продавщиц может вызвать просьба финна взвесить полкилограмма яиц, что легко объясняется особенностью продажи яиц на вес в Финляндии [1].

Довольно распространенным явлением считаются недоразумения, возникающие между польскими и украинскими студентами, когда речь идет о заведениях общественного питания. Как утверждает Л. Кочневска, поляку фраза «Мы пообедаем в кафе» покажется непонятной, поскольку в указанном месте можно полакомиться лишь чашечкой кофе с пирожным [4]. Од-

нако для украинского студента считается вполне обыденным перекусить в кафе, поскольку в меню последних есть не только десерты, а, как правило, вторые и даже первые блюда.

У многих народов языковая картина мира четко проявляется именно во фразеологическом фонде языка, где отражена история страны. Так, в украинском, русском, английском и французском языках для обозначения событий, произошедших давным-давно, используют соответственно такие устоявшиеся выражения: укр. За царя Томка, коли земля була тонка; рус. При царе Горохе; англ. WhenqueenAnnwasalive (досл. Когда королева Анна была живой), фр. TempsduroiDagobert (букв. Во времена короля Дагобера). В первых двух фраземах концепт «царь» является лицом вымышленным. Например, русское устойчивое выражение При царе Горохе своим распространением обязано трудам А. Афанасьева – известного собирателя фольклора. Так, одна из его сказок начинается словами: «В то давнее время, когда мир божий наполнен был лешими, ведьмами и русалками, когда реки текли молочные, берега были кисельными, а по полям летали жареные куропатки, в то время жил-был царь, по имени Горох» [6, с. 263]. В Англии и Франции, напротив, королева и король соответственно, были подлинными историческими лицами, жившими в XVII веке, на время правления которых и указывают вышеупомянутые фразеологизмы.

Значимое место в отражении национальных черт мировоззрения народов занимают пословицы и поговорки. Так, если сравнивать в украинском и арабском языках такие межкультурные концепты, как: жизнь, смерть, добро, зло, любовь, ненависть – можно заметить различия в содержании понятий, поскольку разные народы рассматривают одно и то же явление по-разному. Большинство фразеологических выражений совпадают концептуально, однако не имеют аналогичных лексически эквивалентных языковых единиц выражения. Если смысл словосочетания «быть везунчиком, баловнем судьбы» понятен и в украинском, и в арабском языках, то на фразеологическом уровне эти выражения существенно различаются: укр. Народитися під щасливою зіркою (рус. Родиться под счастливой звездой) и араб. بـأمرالسـعداءمـنـسـاللهأنأبـلـغ (Он счастлив по Божьей воле).

Кроме того, арабам свойственно сравнивать приятную встречу с водой, омывающей печень. Дело в том, что в арабской культуре центральным органом человеческого тела является не сердце, как принято считать в славянских культурах, а печень. В жарком климате, где используют большое количество специй и употребляют много жирной пищи, от излишеств страдает именно печень. Поэтому у украинцев и у русских, переживающих довольно холодные зимы, все приятные впечатления, воспоминания и мечты ассоциируются с теплом, а у арабов, имеющих тепла в избытке, приятные ощущения и эмоции связаны с прохладой. Следовательно, на украинское у мене потепліло на серці (рус. у меня потеплело на сердце) араб обязательно ответит у меня похолодало на душе [5].

Итак, познакомившись с трудностями, с которыми иностранные и украинские студенты сталкиваются на лексико-фразеологическом уровне языковой системы, мы пришли к выводу, что при обучении языкам как иностранным необходимо учитывать факт национально-специфических различий языковых картин мира обучающихся. Особое внимание нужно обращать на формирование умений пользоваться фразеологией изучаемого языка, потому что, с одной стороны, он открывает скрытый смысл этого языка (с помощью фразеологизмов передается культурный мир народа, коммуникант обогащается страноведческими знаниями), с другой, различия в семантическом наполнении языковых форм побуждают к сопоставлению родного и неродного языка, погружают говорящих в познание собственного языка, его истории, культурного развития. Знание идиом, пословиц и поговорок позволяет исследовать изменения как в самой структуре языка, так и в социально-исторической жизни народа – носителя этого языка, познать свойственные лишь определенному народу мироощущение, мировосприятие и мировоззрение, на основе чего складывается характерное представление о той или иной этнической группе.

**Литература:**

1. Бабов К. Проблемы интерференции в процессе обучения русскому языку в болгарской школе / К. Бабов, Ю. Дешериева. – София : Народна просвета, 1974. – 234 с.
2. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / Йоханн Лео Вайсгербер; [пер. с нем.; вступ. ст. и коммент. О. А. Радченко]. – [3-е изд.]. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 232 с. – (Серия «История лингвофилософской мысли»).
3. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка : [классический учебник по стилистике английского языка для факультетов ИЯ] / Илья Романович Гальперин. – М., Высшая школа, 1981. – 316 с.
4. Кочневска Л. Страноведческий аспект в обучении русскому языку / Л. Кочневска. – Jezykrosyjski, 1974. – № 3. – С. 31–45.
5. Лингвострановедческий словарь арабских паремий (с лексико-фразеологическими комментариями) / [сост. Е. В. Кухарева]. – М. : МГИМО(У) МИД России, 2007. – 277 с.
6. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева : в 3-х т. / [сост. Барг Л. Г., Новиков Н. В. ; ред. Померанцева Э. В., Чистов К. В.]. – М. : Наука, 1984. – Т. 1. – 512 с.
7. Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку [Электронный ресурс] / Б. Уорф // Новое в лингвистике. – 1960. – Вып.1. – Режим доступа к журн. : <http://www.lib.izmailonline.com/textbooks/linguistics/512-otnoshenie-normpovedeniya-i-myshleniya-k-yazyku-uorf-b.html>. Дата обращения : 15 февраля 2014 года.
8. Хуася Л. Числівники українською мовою у порівнянні з китайською: специфіка значення, творення і вживання / Л. Хуася, Л. Юйхуей // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 273–276.



*Балановский Р.М.*

*кандидат филологических наук, старший преподаватель, Колледж  
международных исследований  
Чжэцзянский университет  
Ханчжоу, Китай*

## **ЁСАНО ТЭККАН В ПЕРЕВОДАХ КОНСТАНТИНА БАЛЬМОНТА (НА ПРИМЕРЕ ДВУХ ТАНКА ИЗ СБОРНИКА «МУРАСАКИ»)**

**Abstract.** This article discusses the Konstantin Balmont's translations of two tanka from Yosano Tekkan's book "Murasaki" published in 1901. A major problem with these translations is the Balmont's vision of Japanese genre canon which was transformed in Tekkan's individual style. The author determined two different types of Balmont's translation manner. The first is to underline the lyrical plot of the original by dismissing traditional landscape symbols of Japanese aesthetics. The second method is the opposite so that shows the contradiction of Balmont's translations of tanka. This paper also contains a variety of biographical and literary facts of that time to assist the reader in understanding the concept of "japonism" in the poetry of Russian symbolism and ends with a short list of references.

Константин Бальмонт (1867–1942) и Ёсано Тэкан (настоящее имя – Хироси, 1873–1935) – поэты и переводчики, практики и теоретики «новой поэзии» рубежа XIX – начала XX веков в России и в Японии. Их особую роль в идейно-эстетической борьбе своих стран трудно переоценить. Иначе обстоит дело с международными литературными связями поэтов, в частности, имеющими непосредственное отношение к взаимодействию России и Японии. Здесь имена Бальмонта и Тэкана теряются среди множества «равноположных величин»: ма-

ло кто из русских символистов не обращался к танка, а из японских – к опыту западных современников. В лучшем случае, в некоторых современных исследованиях Бальмонт и Тэккан «соседствуют» и даже определяются как «действительно близкие». [7; 78] Но все же большинством учёных эта «близость» обходится стороной, даже если речь идет о так называемом феномене «японизма» на русской почве. Так, в работах Л.Давыдовой [5] и А.Сулейменовой [8] Бальмонт предстаёт лишь как один из русских переводчиков танка – вне всякого отношения к Тэккану. В статьях А.Сулейменовой иногда, правда, упоминается Тэккан, но исключительно в биографическом ключе. [7] В обстоятельной монографии К.Азадовского и Е.Дьяконовой [1] много подобного рода сведений в целом по теме «Бальмонт и Япония». Не исключено, что и в Японии есть соответствующая литература – о западных влияниях в творчестве Ёсано Тэккана. Как бы то ни было, сейчас представляется возможным осветить лишь одну грань малоизученного творческого диалога двух поэтов: бальмонтские переводы Тэккана.

22 июня 1916 года, вскоре после поездки Бальмонта в Японию, в «Биржевых ведомостях» выходит целый ряд его новых переводов – так называемые «Японские песни». Общее количество представленных там танка и хайку (хокку) – 32 произведения. (Больше, пожалуй, лишь у В.Астона в его антологии «История японской литературы», изданной в 1904 году.) Общее название сборника – в духе современности: «Зовы древности: Гимны, песни и замыслы древних». (Сравните, например, с названием Брюсовской книги «Сны человечества. Опыты», куда тоже вошли переводы танка). Большинство бальмонтских переводов – из древних японских мастеров разных эпох, начиная от поэта IX века Ошикочи-но Мицунэ и заканчивая мыслителем и художником XVIII столетия, Мотоори Норинагой. Лишь четыре из переведённых Бальмонтом пятистиший принадлежат его современникам, преимущественно – Ёсано Тэккану.

Допустим, выбор ранних образцов танка определен названием и замыслом книги, в которой видна тяга к культурному канону, то обращение к одному из двух современников, к Тэккану, при этом «неклассическому» – в той или иной степени символично. Не случаен уже сам факт отбора «материала»: медитативные и подчас куртуазные танка из сборника «Пурпур» (яп.: «Мурасаки», 1901) предпочитают более известным ранним декламационным пятистишиям из книги «Север, юг, восток, запад» (яп.: «Годзайнамбоку», 1898). Образно говоря, Тэккан в трёх переводах Бальмонта предстаёт перед русским читателем не как стоящий особняком в японской литературе «рупор новой поэзии», [9; 370] проникнутой «воинственным духом», а как один из многих тогда пейзажистов школы Масаока Сики (1867–1902), поэт «звёзд и фиалок» (яп.: «мёкин»):

そや理想こや運命の別れ路に白きすみれをあはれと泣く身

Соя рисоу	Я на распутье,
коя унмэи-но	Туда мечтанье,
вакарэдзи-ни	Сюда судьба.
сироки сумирэ-о	И я над белой
аварэ-то наку ми	Фиалкой
	плачу. [10; 39] [2;
	482]

Сравните образ женственного, несколько сентиментального лирического героя этой миниатюры – так он воссоздан Бальмонтом – с выдвинутым Тэкканом в 1890-е годы противоположным образом с чертами бесстрашного, верного долгу самурая:

いたづらに、何をかいほむ。事はただ、此太刀にあり。ただ此太刀に。

Игадзура-ни, нани-о каихаму. Кото ва тада, коно тачи-ни ари. Тада коно тачи-ни.	Право же, ни к чему разговоры вести понапрасну – все вопросы решить может только меч самурайский, только этот клинок заветный!..	[11; 116–117]
---	--	---------------

[9; 42]

Несмотря на всю свою классичность, отсылающую к древнеяпонской книге «Манъёсю» («Собрание мириад листьев», VIII в.), эта «мужественная» эпическая поэзия Тэкана (яп.: «масурабури») по тем или иным причинам упускается из виду Бальмонтом, в 1916 году в своих собственных стихах столь подвластным подобной патетике: «Я был везде. Я древле был Варяг. / Вся кровь моя есть красный путь к Валгалле...» (Преображение); «Солнце вспыхнуло. Подобен луч мечу. / На лихом коне лечу, лечу, лечу... / Конь мой огненный. Нет равного ему» (Звёздная пляска).

Конечно, ошибочно полагать, что бальмонтовский пафос жизнетворчества здесь имеет что-либо общее с активной гражданской позицией Тэкана, за которым ещё при жизни закрепилось прозвище «Тэкан Тигр». Между тем, все же бесспорно: стилистически всем известный ранний Тэкан был достаточно близок Бальмонту в 1910-е годы. Другой вопрос: обращаясь в переводах к «неклассическому» Тэкану, стремится ли он уйти от своего лирического я, то открыто манифестируемого, то скрываемого за внешними экзотизмами его собственной лирики той поры? (См.: книга «Ясень. Виденье древа» – М., 1916.) Или, наоборот, Тэкан является для Бальмонта неким литературным ориентиром, к которому русский символист, как полагает, например, А.Сулейменова, обращается в «поисках стиля»? [8;141]

Более пристальный взгляд на уже цитированное пятистишие Тэкана в переводе Бальмонта выявляет в нём далеко не одну поэтику «звёзд и фиалок». Речь идёт о нечём более принципиальном: о скрытой лирической субъективности танка – эмоциональных обертонах (яп.: «ёдзё»), которые нередко содержат аллюзии на различные тексты-прототипы – поэзию, прозу, историю, мифы – и таким образом углубляют крайне сжатое стиховое пространство. [3; 1269–1270] Этот японский приём «хонкадори», аналог западных «бродячих сюжетов», предполагается, способен увести в сторону неподготовленного переводчика – если, конечно, тот сам не склонен к со-творчеству. Как тонкий ценитель Востока, но всё-таки не востоковед Бальмонт, очевидно, не мог избежать таких вольностей. Другой вопрос – чем они были вызваны: романтическим соревнованием с подлинником или стремлением добавить к Тэкану то, что мог добавить сам Тэкан, следуя «песне-прототипу». Достаточно сравнить бальмонтовский перевод с подстрочником, чтобы ответить на этот вопрос:

Вот к идеалу вон судьбы последние пути белой фиалки печаль умиляет (дословный перевод наш. – Р.Б.)	Я на распутьи, Туда мечтанье, Сюда судьба. И я над белой Фиалкой плачу.	[2; 482]
---	---	----------

Как видно отсюда, перевод Бальмонта лишён нескольких формальных соответствий оригиналу. Во-первых, изменена строгая слоговая структура танка (5-5-4-5-5 вместо 5-7-5-5-7-7), что иногда присутствует и у профессиональных переводчиков танка: А.Долина, Н.Конрада, В.Марковой. В обратном случае, бальмонтовские переводы, скорее, походили бы на созданные в 1913 году В.Брюсовым «отдалённые эфемерные стилизации под японский стих» [5; 71]. Во-вторых, записывая по сложившейся традиции свой перевод в пять строк, Баль-

монт, однако, остаётся непоследователен в другом: каждая строка «не по-японски» стоит особняком, графически отделённая от предыдущей заглавной буквой. Однако эта частность вполне компенсируется отсутствием рифм, которые, например, с переводами танка А.Белого сыграли противоположную роль, придав им подобие квинтетов. Казалось бы, уже изначально, уходя от проблемы усвоения формальных сторон жанра, Бальмонт оставляет себе полный простор для ревизии самого главного – идеи, которой «тесно в словах». Но и здесь торжествуют художественные принципы русского символиста. Перестраивая зачин, «стилистическое введение» танка (яп.: «дзё»), обычно предваряющее «разговор о сути», Бальмонт выносит в абсолютное начало своё лирическое я. (У Тэкана оно завуалировано грамматически.) Но только этим дело не ограничивается: существенные изменения касаются и лексики. Японское «унмэи» / 運命/ «идеал» заменяется «мечтаньем» – словом, отсылающим к русской романтической традиции, заметной в поэзии Бальмонта, напр.: «Я предан переменчивым мечтаньям, / Подвижным, как текучая вода» (Разлука); «Я мчусь в мечтах; как будто дух больной, / Я бодрствую над миром безмятежным...» (Лунный Свет). Другое слово «вакарэдзи» / 別れ路 / «последний путь» Бальмонт переводит как «распутье», подчёркивая тем самым у Тэкана свой излюбленный мотив «пути»: «Я заснул на распутьи глухом...» (одноимённое стихотворение. – Р.Б.); «И вот опять – далёкий, многотрудный, / Перед тобой открылся новый путь» (Памяти И.С.Тургенева). Ввиду всего этого, не становится столь неожиданным появление лирического я и в финальных строках, которые у Бальмонта соединены с зачином сочинительным союзом: «Я на распутье ... И я ... плачу». В условиях такого лирического сюжета возникающий в конце образ белой фиалки / «сироки сумирэ» функционирует не более чем как пейзажный фон лирического переживания: «я плачу», склонившись над фиалкой, но «плачу» над самим собой, своим выбором – и не могу от него уйти. Такое прочтение, в конечном итоге, несколько отдаляет бальмонтский перевод от первоисточника, в котором, надо полагать, воплощён важный принцип японской эстетики – «моно-но аварэ», или «эстетическая ценность вещей». У Тэкана подобную поэтику иллюстрирует «печаль белой фиалки» – отнюдь не психологическая метафора. Диапазон всех значений «аварэ» чрезвычайно широк: от чисто субъективных эмоций – «горя», «страдания», «печали» – до имманентных свойств природного мира, закреплённых в понятиях «чары», «обаяние», «волшебство». Возможно, этой полисемии, шире – присущей танка повышенной ассоциативности, поэтической суггестии – стремился избежать Бальмонт в своём переводе. Но тогда это было бы равносильно отказу от символистских основ собственного творчества. Есть основания думать, что Бальмонт настаивает на лирической теме у Тэкана, который сам, в свою очередь, стремится уйти от неё, пытаясь объективировать переживание в деталях предметного мира, имеющих в японской поэзии глубокое символическое наполнение.

Отправляется ли Бальмонт от своего интроспективного созерцания или, наоборот, приближается к доминирующей у Тэкана поэтике «скрытой сущности вещей» в другом переводе танка из того же сборника «Пурпур» (яп.: «Мурасаки»)?

夕かぜに笛ひとこゑのあはれこめて酒売る家の柳みだるる

Юуказэ-ни  
фуэ хитокозэ-но  
аварэ комэтэ  
сакэ уру изэ-но  
янаги мидаруру  
[10; 48]

В вечерней дали  
Тоскует флейта,  
Вздыхает ветер,  
У винной лавки  
Качает иву.  
[2; 481]

В этом переводе уже заметно стремление Бальмонта приблизиться к стилю «кодзэтэй»

– «стилю высокого чувства», при котором «простые известные слова наполняются таинственным недостижимым содержанием» [4; 29]. В самом деле, здесь отсутствует какая бы ни была бальмонтговская субъективация внешнего мира, образы традиционны, в меру эмоционально окрашены. За ними видна эстетическая позиция уже не Бальмонта, а самого Тэккана, который, в свою очередь, опирается на более ранние образцы, «надличностный, созерцательный характер» [4; 51] которых хорошо передан в других бальмонтговских переводах – уже из древних классиков танка.

Вечерний ветерок	В вечерней дали
звуку свирели	Тоскует флейта,
печаль отдаю	Вздыхает ветер,
у самой корчмы	У винной лавки
ива колышется	Качает иву.
(дословный перевод наш. – Р.Б.)	[2; 481]

Здесь сравнение с ближайшим подстрочником наглядно показывает, что Бальмонт далеко не всегда отыскивает у своего современника то, что отвечало бы его собственным литературным задачам. По крайней мере это так – если считать полностью исчерпанным вопрос о «второй воле» – влиянии на русского поэта японских переводчиков-славистов: Нобори Сёму (1877–1958) и Осэ Кэйси (1859–1952). Упомянувшая о них в своём труде А.Сулейменова, однако, ничего не сообщает о степени их влияния на выбор Бальмонта. Во всяком случае, исследовательница опровергает встречающийся в мемуарах поэтессы В.Янковской пассаж о содействии Бальмонту со стороны другого переводчика, профессора Ямагути Моити (у Янковской – Мойчи. – Р.Б.), который как «активный пропагандист творчества Бальмонта в Японии» [7; 78] мог оказать на его выбор, по-видимому, большее влияние, чем другие слависты.

Подытоживая все эти наблюдения, вернёмся к главному вопросу компаративистики, методически сформулированному в своё время академиком В.Жирмунским: «Чтобы влияние стало возможным, ... необходимо существование аналогичных тенденций развития, более или менее оформленных, в данном обществе и в данной литературе». [6; 74] Столь различные, но всё же сблизившиеся на рубеже XIX – начала XX веков, через посредство Запада, русская и японская литературы, уже в достаточной мере были открыты для таких «влияний», которые наглядно иллюстрирует обращение Бальмонта, поэта и переводчика, к Тэккану. Несмотря на то, что «первооткрыватель Японии», один из самых популярных там поэтов нового времени, Бальмонт, в России пока не сравнивался с Тэкканом, а Тэккан, может быть – с Бальмонтом, всё же бесспорно, что их имена находятся где-то на перекрестке двух культур, столь близких, сколько и различных. Поездка Бальмонта в Японию в 1916 году, а супруги Тэккана, Ёсано Акико – в Россию в 1912, бальмонтговские переводы японских пятистиший, в том числе Тэккана, интерес последнего к западным символистам, включая Бальмонта во время его визита в Японию, заслуга обоих поэтов как в реставрации старых жанров, так и в создании «новой поэзии» своих стран – это лишь немногие факты, которые ещё предстоит переосмыслить.

#### Литература:

1. Азадовский К.М. Бальмонт и Япония / К.М. Азадовский, Е.М. Дьяконова. – М., 1991. – 187 с.
2. Бальмонт К.Д. Светлый час: Стихотворения и переводы из 50 книг / К.Д. Бальмонт. – М., 1992. – 590 с.
3. Боронина И.А. Японская поэтика / И.А. Боронина // Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н. Николюкина. – М., 2003. – С. 1264–1274.
4. Бреславец Т.И. Очерки японской поэзии IX–XVII веков / Т.И. Бреславец. – М., 1994. – 237 с.
5. Давыдова Л.П. Классические японские танка в русской поэзии: особенности генезиса и функционирования / Л.П. Давыдова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 2 (32). – Ч. 2. – С. 70–74.
6. Жирмунский В.М. Сравнительное литературоведение. Восток и Запад. Избранные труды / В.М. Жир-

- мунский. – Л., 1979. – 495 с.
7. Сулейменова А.М. Япония глазами российских поэтов-иммигрантов – от увлечения японской сказкой к глубокому анализу / А.М. Сулейменова // Сборник статей № 2 по результатам конференции «На периферии и на чужбине – сравнительное исследование маргиналий русской культуры» (Киото, университет Досия, 19 октября 2010 г.). – Киото, 2010. – С. 76–93.
  8. Сулейменова А.М. Перекрестки судеб русские поэты в Японии и японские поэты в России / А.М. Сулейменова // Известия Восточного института. – 2007. – № 14. – С. 138–151.
  9. Японская классическая поэзия Нового времени: конец XIX – первая половина XX в. / В пер. Александра Долина. – М., 2013. – 387 с.
  10. 與謝野寛・與謝野晶子・窪田空穂・吉井勇・若山牧水  
集、伊藤整・龜井勝一郎・中村光夫・平野謙・山本健吉編集「日本現代文學全集 37」講談社、東京、1964年
  11. 久保田淳監修、永岡健右・荻野恭茂共著「和歌文学大系 26 東西南北／みだれ髪」明治書院、東京、2000年



**Балтабаева Ж.К.**

*доктор педагогических наук, профессор*

*Казахский национальный педагогический университета им. Абая*

*Алматы, Казахстан*

**Омарова А.К.**

*доктор филологических наук, доцент*

*Казахский национальный педагогический университета им. Абая*

*Алматы, Казахстан*

## **ИМЕНИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ И НУЛЕВАЯ ФОРМА КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА**

**Abstract.** The article discusses the problems of nominative case and zero forms of other cases. The article concludes that it is impossible to rely only on the external similarity of forms, without considering the meanings of words that the zero form of cases it leads to such errors.

The authors note that the nominative case always has a zero form, the proposal represents a subject performs a syntactic function of the subject. Zero forms of other cases have no relation to the nominative case. Words in other cases can have zero forms and endings. Endings and zero forms of each case have a definite meaning. That is, their meaning differs from the meaning of the nominative case. Generalization of zero morphemes of other cases with the nominative case - a misconception.

Категория падежа имени существительного признана как категория в структурных грамматиках всех языков. У категории падежа имеется своя парадигма и грамматические формы и грамматические значения, составляющие эту парадигму. Изначально в грамматиках данное языковое явление было названо падежными окончаниями, а затем в последующих исследованиях оно было признано как категория падежа. В учебнике А.Искакова «Современный казахский язык. Морфология» не был употреблен термин категория падежа, но все же подробно было описано, что данная категория передает грамматическое значение, видоизменяет слова в предложениях, связывает слова между собой, применяется для обозначения взаимосвязей между словами в предложениях. Таким образом, все перечисленные выше осо-



бенности свойственны грамматическим категориям. Поэтому ученый в своем вышеназванном учебнике 4 вида окончаний казахского языка назвал 4 различными грамматическими категориями: «... таким образом, у каждого из четырех видов окончаний имеются грамматические значения, свойственные им, а также специальные грамматические формы для каждого значения. Поэтому они, в первую очередь, признаются в качестве категорий и считаются: категорией падежа, категорией множественного числа, притяжательной категорией, категорией спряжения»[1,20]

У каждой грамматической категории есть свое значение, а показатели, то есть языковые единицы, передающие это значение, называют морфемами. Эти морфемы присоединяются к словам определенной группы в предложениях, относятся к системному языковому явлению, которая видоизменяет форму слов. Поэтому В.Г.Адмони давал следующее определение грамматической категории: «Грамматическая категория – это всякое системное более или менее фронтально проведенное объединение некоторого множества грамматических явлений, обладающих каким-либо общим, формально выраженным семантическим или функциональным признаком».[2,66]

Всем перечисленным в данном определении признакам в большей степени соответствует категория падежа. Поэтому можно сказать, что в науке она признана в качестве категории. Одной из таких категорий является – падежная категория. А показатели данной категории называются в языке как падежные окончания. У категории падежей существуют окончания, присоединяющиеся к словам, и нулевые окончания.

Перед тем, как перейти к нулевой морфеме категории падежей, мы хотели бы остановиться на нулевой морфеме, нулевой форме. Появление теории нулевой морфемы рассматривается в науке во взаимосвязи с доказательством теории языкового знака. Основоположителем теории языкового знака был Фердинанд де Соссюр. Ф.де Соссюр о языковом знаке говорил следующее: «Языковой знак есть таким образом, двусторонняя психическая сущность... мы называем знаком комбинацию понятия и акустического образа... мы предлагаем сохранить слово знак для обозначения целого и заменить термины понятие и акустический образ соответственно терминами означаемое и означающее, эти последние два термина то преимущество, что отмечают противопоставление, существующее как между ними, так между целым и как частями этого целого»[3,371]

Ф.де Соссюр, говоря, что языковой знак относится к словам, выдвигал мнение и об обозначаемом и обозначающем свойстве слов. Им было доказано, что обозначаемый – это значение слов, обозначающий – звуковой состав слова. Там, где есть значение, имеется и форма. Если звуковой состав слов – это и есть форма, то у данной формы имеется и значение. «Нулевая морфема – это языковая единица, которая способна изменить слово без каких-либо окончаний» [3,371] .

В связи с этим слова в предложениях могут употребляться как в форме падежных окончаний, так и в нулевой форме. Известно, что с показателями какой категории слово будет употребляться в предложении, то оно будет считаться словом формы данной категории. На этот счет В.Г.Адмони считал: «Грамматическая форма – это соединение лексического значения (или ряда лексических значений) с наслаивающимися на него грамматическим значением (или целым комплексом таких значений). Такое наслаивание может быть формально выражено с помощью многих средств» [2,60]

Таким образом, слова, употребляемые в предложении в категории падежа, могут быть как в форме окончаний (падежных окончаний), так и в нулевой форме. Так как в казахском языке существует семь падежей, то у каждого падежа имеются и окончания, и нулевая форма, то есть слова в предложениях могут употребляться как в форме окончаний каждого падежа, так и в нулевой форме.

В науке существует разделение падежей по их значению: падежи с грамматическим и

пространственным значением. По этому поводу Т.Аханов утверждал: «В тюркских языках падежи подразделяются на падежи с грамматическим значением и падежи с пространственным значением. Из падежей с грамматическим значением именительный падеж выступает в роли подлежащего, родительный падеж обозначает принадлежность, винительный падеж указывает напрямую на объект» [4,351]. Это мнение существует не только в тюркологии, но и в общем языкознании. Его можно найти и в трудах Джона Лайонта, и в словаре Ж. Марузо.

Одна из нулевых морфем и нулевых форм грамматических падежей является постоянной, остальные две – падежи с переменными нулевыми морфемами. Говоря точнее, нулевая морфема именительного падежа является постоянной, а нулевые морфемы родительного и винительного падежей – переменными. Таким образом, именительный падеж относится к падежам с нулевой морфемой, постоянной нулевой формой. А винительный и родительный падежи – падежи с переменной нулевой морфемой, переменной нулевой формой.

Именительный падеж – это один из членов системы склонения. Во всех языках, имеющих категорию падежей, существует именительный падеж. У именительного падежа имеется собственное значение, обозначающий субъект. В предложениях выполняет функцию подлежащего. В предложениях вступает во взаимосвязь с членом предложения сказуемым, то есть связан со сказуемым. О значении и функции именительного падежа Н.Оралбай отмечает: «У именительного падежа имеется определенное значение, свойственное только ему. Это значение не может обозначать ни один член падежной парадигмы. Именительный падеж выполняет определенную постоянную функцию, которую не может выполнить ни одно слово, состоящее в другом падеже. Поскольку именительный падеж - условное обозначение. Это не только форма слова, которая не была изменена по падежам. Это один из членов падежной парадигмы, одна из форм слова в системе падежей. Именительный падеж в предложениях вступает в отношения со словами. Имеет постоянное значение. Только одно из различных значений имеет отношение к именительному падежу. Именительный падеж обозначает о ком и о чем говорится в предложении. Это – единственное значение именительного падежа» [5,116].

Это же мнение высказывал и С.Исаев в «Казахской грамматике»: «Хотя именительный падеж и имеет свой специальный грамматический показатель, это не слово, состоящее только из корня. Их отличия заключаются в особенностях их применения в предложениях и в выполняемых ими функциях. Форма именительного падежа не является основой образования падежных форм, именительный падеж – падежная форма равная другим падежам. У слова в именительном падеже в предложении имеется свое значение и функция, как то: грамматический субъект действия, выступать подлежащим, обозначать предметно-номинативное значение, пересекаться в определенной части с формой сказуемого с помощью своего значения» [6,429].

Об этом говорится и в русской грамматике. К примеру в учебном пособии академика В.В.Виноградова о значении именительного падежа говорится: «Именительный падеж, прежде всего, служит для выражения субъекта, но в этом смысле противопоставляется всем остальным падежам, которые в качестве дополнения служат прежде всего для выражения тех или иных объектных значений, но могут выражать также те или иные обстоятельственные неопределительные отношения» [7,71].

В казахском языке последователи данного вывода ученого Н.Оралбаева и Ж.Балтабаева определяют значение и функцию именительного падежа следующим образом: «В системе падежей у каждой формы имеется свое значение и функция, которую она выполняет. Поэтому и у именительного падежа есть свое значение и функция. Эта форма в системе падежей по логике в предложении выполняет функцию подлежащего. Вступая в связь со сказуемым в предложении, подлежащее требует от него определенной позиции. Значение и функцию именительного падежа не может выполнять ни один падеж. То есть именительный падеж по своему значению и функциям дифференцирован от других падежей. Поэтому понятие, закрепленное в русском языке о том, что они отличаются от именительного падежа, связано с

присоединением к составу именительного падежа нулевой формы других падежей» [8,429]

На основании вышеперечисленного можно определить, что у каждого падежа имеется свое значение и они выполняют свою синтаксическую функцию. Также каждый падеж отличается тем, что имеет свои падежные окончания, в падежных окончаниях присутствует элемент омонимии. Это связано с нулевой морфемой.

Нулевая морфема (флексия) именительного падежа рассматривалась впервые в работах Ф.Ф.Фортунатовой: «... в русском языке слова дом, человек заключают в себе известную форму, называемую именительным падежом, причем формальной их принадлежностью в данной форме является отсутствие в них какой-либо положительной формальной принадлежности по отношению этих слов дом, человек, например, к словам дома, человека, заключающим в себе другую форму, называемую родительным падежом, и в последних словах дом-а, человек-а -является положительная формальная принадлежность слов - а в соединении с теми основами дом-, человек -, которые в форме именительного падежа в дом, человек оказываются неимеющими при себе никакой положительной формальной принадлежности слова» [9,138].

В данном определении ученый рассматривает именительный падеж в качестве одного члена категории падежей, однако указывает на отсутствие у него окончаний, как в других падежах. Отсутствие окончаний в именительном падеже отличает его от других падежей.

Таким образом, если обозначенность субъекта в именительном падеже есть его значение, и с помощью этого значения выполняет свою синтаксическую функцию в предложении как и другие падежи, то есть выполняет функцию подлежащего, а функцию подлежащего больше не выполняет никакое слово, стоящее в другом падеже, функция подлежащего выполняется только словом в именительном падеже, отсутствие показателей, состоящих в звуковом составе именительного падежа, является его отличительной особенностью от других падежей, все это позволяет выявить нулевую морфему.

Нулевая морфема именительного падежа относится к постоянной нулевой морфеме. А это значит, что во всех случаях, во всех употреблениях именительного падежа в любом языке он будет иметь нулевую морфему. Таким образом, он отличается от других нулевых морфем в системе падежей.

Однако в тюркских языках имеется множество противоречивых мнений насчет именительного падежа. Языковые сведения породили противоречия в тюркологии относительно категории падежей. Например, нулевая морфема имеется только в именительном падеже, или же она присуща и другим падежам в системе падежей. Вместе с тем ряд ученых относит слова с омонимичными формами к словам одного падежа, и считают их словами, стоящих в именительном падеже. Несмотря на различные значения, которые они обозначают, ученые предлагают рассматривать именительный падеж как основной падеж. Странниками такого научного вывода являются А.Н.Кононов, Р.Расулов, Ю.П.Долинина, Н.К.Дмитриев.

Другие тюркологи, в свою очередь, несогласные с данной теорией, применяют термин - именительного падежа. К ним относятся Н.А.Баскаков, В.А.Богородицкий, К.М.Мусаев, Ю.М.Сеидов, Г.Садвакасов. А в настоящее время в тюркологии используется лишь термин именительный падеж.

Можно с полной уверенностью утверждать, что казахское языкознание придерживалось верного направления по данному вопросу. В казахском языкознании, начиная от А.Байтурсынова, применялся термин «именительный падеж». Вместе с тем, в казахском языке всегда говорилось, что слово может иметь и не иметь окончаний в других падежах, но это не означало, что слово без окончания находится в именительном падеже. Значение и функция именительного падежа определяется в качестве субъекта и подлежащего.

В тюркологии сторонники теории основного, неопределенного падежа слова в именительном падеже без окончаний относили их к определению и сказуемому в предложениях.

Явление в языке, когда имя существительное сочетается с именем существительным (кол сағат – ручные часы) некоторые тюркологи принимали первое имя существительное в качестве формы именительного падежа, считали, что он выполняет функцию определения. Н.Оралбаева и Ж.Балтабаева не согласны с этим мнением. Они, анализируя языковые факты, пришли к следующему мнению: «Нет основания считать, что имя существительное, применяемое в качестве прилагательного в таком словосочетании, стоит в именительном падеже... Когда имя прилагательное находится перед именем существительным и выполняет функцию определения, его нельзя считать формой именительного падежа, и также имя существительное, применяемое вместо имени прилагательного не должно считаться формой именительного падежа, его принято считать корневой формой имени существительного. Рассматривая это явление таким образом, имена существительные, выполняющие функцию определения, не относятся к форме именительного падежа, они не имеют отношения к парадигме падежей. Если в тюркских языках имя прилагательное в роли определения также склонялось по падежам, как и в русском языке, тогда имена существительные можно было бы рассматривать в парадигме падежей, однако в грамматиках тюркских языков такого явления не существует. Поэтому оно не имеет отношения к имени существительному в роли определения».[8,6]. Мы полностью согласны с данным мнением, считаем, что слова в именительном падеже не могут выступать в роли определения.

Следующий вопрос относительно имен существительных в роли сказуемого. Также встречаются ученые, которые относят их к словам в форме основного падежа. С такими выводами мы также не согласны. Поскольку слова в роли сказуемого употребляются в форме категории спряжения. А категория спряжения связана с 3-мя лицами. Таким образом, сказуемое стоит в в одном из трех лиц. Когда имя является сказуемым, то оно в третьем лице имеет нулевую морфему. Например:

Мен дәрігермін – Я врач	Біз дәрігерміз – Мы врачи
Сен дәрігерсің – Ты врач	Сендер дәрігерсіңдер – Вы врачи
Сіз дәрігерсіз – Вы врач	Сіздер дәрігерсіздер – Вы врачи
Ол дәрігер – Он врач	Олар дәрігер – Они врачи

Тюркологи считают, что, когда имя является сказуемым и стоит в именительном падеже, то оно воспринимается как имя в именительном падеже, выступающего в роли сказуемого в третьем лице. Невозможно, когда слово стоит в третьем лице, чтобы оно было еще и в именительном падеже. Поэтому ошибочно считать их словами в форме именительного падежа. Н.Оралбай и Ж.Балтабаева нашли верное решение этого вопроса: «Сказуемое в нулевой форме категории глаголов рассматривать как форму именительного падежа, а его функцию приравнивать к именительному падежу не имеет оснований. Поскольку оно в предложении употребляется в парадигме спряжения, и рассматривать его одновременно формой как категории спряжения, так и категории падежа, невозможно. Поэтому в данном случае схожесть их внешней формы стало причиной того, что их считают одной формой. Если бы в системе спряжения казахского языка к имени присоединялось бы окончание спряжения по лицам, то никто бы не считал бы их формой именительного падежа. Все это еще раз доказывает, что имя в роли сказуемого не имеет отношения к парадигме падежей, не относится к именительному падежу. В таком случае имя в роли сказуемого вообще не относится к функции именительного падежа. Также неверно считать, что все имена существительные в предложениях имеют определенную падежную форму. Так, имя существительное в роли определения, сказуемого может иметь только корневую форму».[8,7].

Отсюда можно сделать вывод, что нельзя опираться лишь на внешнее сходство форм, не учитывая значений слов, что нулевая форма падежей приводит именно к таким ошибкам.

В заключение хочется отметить, что именительный падеж имеет всегда нулевую форму, в предложении обозначает субъект, выполняет синтаксическую функцию подлежащего.

Нулевые формы других падежей не имеют отношения к именительному падежу. У слов в других падежах могут быть как нулевые формы, так и окончания. Окончания и нулевые формы каждого падежа имеют определенное значение. То есть их значение отличается от значения именительного падежа. Обобщение нулевых морфем других падежей с именительным падежом – ошибочное мнение.

#### **Литературы:**

1. Исаков А. Современный казахский язык. Морфология. – Алматы, 1964. – С.403
2. Адмони В.Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики. –Л., 1988.
3. Ф.де Соссюр Курс общей лингвистики. – М., 1933.
4. Аханов К. Основы языкознания. – А., 1993. С.351
- 5.. Калыбаева А., Оралбаева Н. Морфемных систем современного казахского языка.- А., 1986 –с.116
6. Исаев С. Нулевая форма. / Қазақ грамматикасы.- Алматы, 2002. –с.429
7. Грамматика русского языка.( под. Ред.В.В.Виноградова), том 1. Фонетика и морфология. – М. 1953.
- 8.. Оралбаева Н., Балтабаева Ж. Тюркологиядағы атау септік проблемасы. – ҚазССР ҒА Хабарлары, 1982, № 1, 9..Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды. Том 1. – М., 1956



**Баркибаева Р.Р.**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Казахский Национальный технический университет им. К.И.Сатпаева*

*Алматы, Казахстан*

## **УЧЕБНОЕ ТЕЛЕВИДЕНИЕ РК: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕНТ**

**Abstract.** The article is devoted to the transformation processes taking place in Kazakhstan education. An analysis of the current state of educational TV broadcast. Focuses on the relevance of the content of the educational TV.

В современном обществе происходят активные трансформационные процессы, которые захватывают экономическую, политическую, социальную сферы и решительно изменяют условия жизни людей. Эти трансформации переходят и в сферу образования, которая в последние десятилетия существенно преобразилась под влиянием ряда факторов, и не в последнюю очередь — фактора становления глобальных систем коммуникации.

Сегодня наиболее востребованным медийным каналом в образовательной сфере Казахстана является телевидение и интернет. «Читающее поколение» уступило место молодежи, которая предпочитает однонаправленным, «плоскостным» формам сообщений (только звук или только текстовая информация), образовательный контент с комплексным мультимедийным воздействием на органы чувств (использование цветовых гамм, музыкальное сопровождение, мультимедиа и т.д.). Доказательством этому может послужить тот факт, что 91% опрошенных - (с целью изучения потребностей пользовательской аудитории нами было проведено анкетирование среди студентов КазНТУ им.К.И.Сатпаева) - выразили полную удовлетворенность тем, как экранная культура телевидения и Интернет способствует усвоению образовательной информации. При этом телевидение как транслятор формального и неформального образования на сегодня является одним из эффективных средств обучения, по праву занявшей свою нишу в образовательной среде.

Между тем образовательная тематика всегда присутствовала в телевизионном эфире. В

период советской системы образования учебное телевидение велось на Всесоюзном канале Центрального телевидения. Кроме этого, в вузах функционировали учебно-телевизионные центры. В отдельных школах работали школьные телевизионные технические центры. В Казахстане на сегодняшний день также имеется определенный опыт реализации образовательной функции в соответствии с потребностями общества. Так, с 2002 года в Казахстане работал инициативный проект «Спутниковый канал дистанционного обучения (СКДО)». Инициаторами создания СКДО являлись Республиканский научно-методический центр информатизации образования (РЦИО) и АО «КАТЕЛКО (провайдер)». Запуск СКДО являлся продолжением проекта по дистанционному обучению сельских школьников, реализованным РЦИО и институтом ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО ЮНЕСКО).

СКДО был организован по принципу работы обычного спутникового телевизионного канала, который доносит до зрителя учебную информацию, а обратная связь осуществляется путем асимметричного доступа к ресурсам и возможностям Интернет. К проекту были подключены 1500 школ из 7 областей республики. Однако, в силу финансовых затруднений с кадровым составом, а также значительными трудностями в приобретении специального оборудования и развитии производственных площадей. СКДО не состоялось как национальное и учебное телевидение. Однако опыт функционирования этой организации позволил определить концептуальную содержательную основу пилотного и общенационального проекта создания и развития учебного телевидения в Республике Казахстан. Так в стране была разработана Концепция создания и развития учебного телевидения. Авторами данного документа явились МОН РК, МКИ РК и АО РТРК «Казахстан». Далее, а именно с февраля 2008 года началась реализация идей Концепции, которая отразилась в трансляции учебных программ по предметам средней школы. Первоначально выпуск программ "Учебного телевидения" осуществлялся на базе телеканала "Казахстан". Через год в рамках программы внедрения цифрового телевидения в республике был создан отдельный образовательный канал «Білім», торжественное открытие которого состоялось 9 сентября 2009 года наряду с открытием «Назарбаев» университета. Таким образом, можно констатировать, что включение медиа в образовательную систему РК начало свой отсчет и, надо полагать, уже необратимый. «В условиях глобализации казахстанская система образования будет функционировать как часть единого мирового информационно-образовательного пространства. Будут осуществляться максимальный учет международного опыта в области информатизации образования», - говорится в Программном документе «Стратегия. Казахстан - 2020». [«Стратегический план РК 2010;4]. На сегодняшний день можно констатировать, что ТВ, с одной стороны, информируют общество о том, что происходит в системе образования, а с другой – сама непосредственно включается в образовательные процессы, порой выступая и как средство обучения. Причем, если первый аспект должным образом был подробно исследован рядом теоретиков, особенно в области журналистики, то второй аспект – включение медиа, а именно учебного ТВ в образовательные процессы на современном этапе, к тому же на региональном, отечественном уровне – практически обойден их вниманием.

Целевая установка медиа на сегодня – отказ от однонаправленных способов коммуникации в пользу интерактивных, подразумевающих выполнение журналистом роли навигатора в информационно-образовательном пространстве. Хочется заметить, что в нашем случае роль такого «навигатора» будет принадлежать и педагогу. Об этом в Стратегии 2020 говорится: «Деятельность педагогических кадров всех уровней образования будет ориентирована на освоение закономерностей и принципов медиапедагогике. Педагогическая поддержка инфраструктуры будет осуществляться педагогами всех уровней образования и зависит от овладения ими методикой использования сетевых технологий, компьютерных измерительных систем, Интернет-ресурсов, интерактивной среды проектирования и интерактивных учебных фильмов».

Основоположник учебного телевидения В.В. Егоров считает, что «научно-популярные

передачи отличаются своим особым предметом, так как предметом научно-популярных передач являются знания в области науки, техники, искусства» [Егоров В.В.2008;1]. Анализ сегодняшнего состояния телеэфира показывает, что образовательное вещание присутствует пока не совсем должным образом. Но оно есть и, как показали исследования, на данном этапе телевещание в большей степени реализуется в сфере неформального образования, когда выходящая в эфир программа предлагает аудитории новые знания в той или иной области, т.е. она опосредованно ее обучает. Среди приоритетных направлений телевидения, по опросам аудитории в пределах заданной исследованием выборки, можно выделить программы следующей тематики: новостные, молодежные, музыкальные, экологические. Так, по мнению реципиентов, ведущие позиции на нынешнем этапе занимают образовательные каналы типа «Дискавери», «Нейшнл Джеографик» и т.п, то есть набор большей частью документальных, видовых, а порой и игровых фильмов, формальным образом связанных с той или иной наукой. Среди программ, которые демонстрировались ранее, были отмечены проекты Первого канала «Гении и злодеи» – цикл портретов выдающихся деятелей мировой науки и культуры, созданный телекомпанией «Цивилизация»; программа «Непутевые заметки» Дмитрия Крылова, представляющая географическую и этнографическую области знания; программа «Хочу знать» с Михаилом Ширвиндтом и др. На казахстанском же канале Проекты: «Лидер XXI века», «Интеллектуальные олимпиады», «Дорогая редакция» и «Английский в действии». На образовательном канале «Білім» отмечены игровые формы уроков, к примеру, «Физика Эдисона», «Қазақша тамаша» и др. Следует заметить, что, к сожалению, последние примеры привели лишь несколько опрошиваемых, и то учителя, что говорит о том, что канал еще не столь популярен в молодежной среде, по сравнению с зарубежными образовательными каналами. Однако, следует учесть, что казахстанский канал только начал свою деятельность. Между тем заморские каналы не теряют своей популярности. В чем же причина? Безусловно, качество съемок предлагаемой ими продукции. Помимо этого, как отмечает американский социолог Д. Робертс, каналы «Дискавери», «Нейшнл Джеографик» и т.п., продукцию которых специалисты относят к жанрам познавательно-развлекательным или научно-популярным производят так называемый «эффект усиления». Проще говоря, ТВ может либо сообщать нам новые знания (чему соответствует термин учебное ТВ), либо усилить впечатления от знаний уже имеющихся. Как пишут в статье «Концепция регионального учебного телевидения» Л. Зазнобина, Е. Бондаренко, А. Журина, в настоящее время концептуальным считается полный или частичный отказ от эффектов изменения в пользу эффектов усиления. Дело в том, что воздействие телепрограмм на массовое сознание абсолютно непредсказуемо и далеко не всегда благотворно. И может принести больше вреда, чем пользы. Например, пару месяцев назад по одному вполне уважаемому телеканалу транслировался документальный фильм о древней Индии. В нем в качестве курьеза упомянули шарлатанскую (и давным-давно разоблаченную) теорию, что город Мохенджо-Даро уничтожил ядерный взрыв. И несколько людей (с высшим образованием) позднее сообщили в своих блогах, что сделано научное открытие, - оказывается, древнеиндийскую цивилизацию разбомбили пришельцы — об этом мол, только что рассказали по телевидению. Увы, даже относительно высококачественные фильмы английского или российского производства содержат россыпи подобных перлов. Такова природа ТВ. Оно апеллирует не к разуму, а к чувствам массового зрителя. А чувства легче всего усваивают броское, сенсационное. Между тем, сетка вещания каналов, позиционирующих себя как образовательный, желают лучшего. К примеру, программа передач на 11.09.12: 09.03 «Веселый урок», 09.10 «Новости отовсюду»; 09.45 «Образование для всех», 10.15 «Будьте здоровы!», 10.45 «На женской половине», 11.15 «Школа здоровья», 11.45 «Объять необъятное», 12.40 «Заглянем в словарь», 12.45 «Зеркало жизни», 13.40 «Мастер-класс!», 14.25 «Имена», 14.55 «Волочаевские дни», фильм о войне. 16.38 «Странствия по свету. Лондон». Бросается в глаза бессистемность и разнородность. Меньшую часть программ можно определить как учебные,

чуть большую — как «научно - популярную». Есть передачи, чей жанр вообще вряд ли имеет отношение к образованию. Есть даже художественный фильм, снятый в советскую эпоху. Он изображает гражданскую войну с позиций прямо противоположных концепции нынешних учебников истории.

По мнению гендиректора Первого канала (Россия) Константина Эрнста проблема современного телевидения заключается в следующем: «Современное телевидение очень много чего не дает телезрителю, потому что сдвинулся тектонический слой, огромный культурный слой, меняется эпоха. Изменения настолько глобальные, что в целом ТВ пока не предлагает своей аудитории того контента, который удовлетворял бы ее. Сегодня следует подумать о контенте, о его обновлении с позиции современной эпохи», - передает РИА «НОВОСТИ» со ссылкой на телеканал «Дождь». Москва., 2013. [РИА «НОВОСТИ» Москва 2013; 3].

В контексте данного исследования особый интерес вызывает образовательный контент. Несмотря на значительное число работ, в которых изучались возможности и принципы применения информационно-коммуникационных технологий в различных видах образования (В.П. Беспалько, Ю.С. Брановский, В.В. Годин, С.Л. Лобачев, С.И. Макаров, Ю.Б. Рубин, В.А. Стародубцев, Б.Ю. Щербаков и др.), проблема реализации контентного потенциала учебного телевидения и его способности как образовательного ресурса влиять на процесс непрерывного образования не являлась предметом внимания исследователей. Так, до настоящего времени отсутствует детальное изучение и теоретическое осмысление образовательного контента, претерпевающего существенные изменения в современной медийной среде по сравнению с историческим прошлым. Так Президент страны Нурсултан Назарбаев, подвергая критике содержание ряда государственных телеканалов, - (в том числе и образовательных), - на расширенном заседании правительства заметил следующее: «Вот «Білім» и «Мәдениет» - точно один канал в моем понятии. Смотришь эти каналы, контента никакого нет, он полностью отсутствует. Впечатление, что из пальца высасывают: часами показывают животный мир, какие-то исторические фильмы ...». «А между тем задача СМИ - ... нести знания людям по современной экономике, по своевременной политике, по современной истории. Показывать то, что учит, то, что воспитывает», - заключил президент. (АСТАНА, 11 октября 2013г. [ИА Новости-Казахстан.2013; 2]. Министр культуры и информации республики Мухтар Кул-Мухаммед, также заметил, что на каналах есть проблемы и с контентом, и с языковым балансом. Образовательные, просветительские каналы с высоким научным, художественным контентом сегодня необходимы. (Астана. ИА «Новости — Казахстан» 2013) .

Таким образом, на сегодня учебное телевидение Казахстана оказывается одним из наиболее востребованных аудиторией медийных каналов. С включением его в просветительскую деятельность чрезвычайно важными становятся вопросы, связанные с контентом. Так, требует своего рассмотрения потенциал образовательных ресурсов учебного телевидения РК, его соответствие сегодняшнему дню, так как контент учебного телевидения можно рассматривать как средство формирования у обучаемых стремления к постоянному образованию, повышению престижа получения знаний и как средство формирования гармоничной личности.

### **Литература**

1. Егоров В.В. Рождение отечественной телепублицистики. XX век. - М., 2008. - С. 37.
2. ИА Новости-Казахстан. – АСТАНА. 11 октября 2013г.
3. РИА «НОВОСТИ» - Москва..2013 г.
4. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2020 года (Утвержден Указом Президента Р К от 1 февраля 2010 года № 922)





**Beyer, T.R.**

*Ph.D. Slavic Literatures*

*C.V. Starr Professor of Russian and East European Studies*

*Middlebury College, Middlebury*

*Vermont, U.S.A.*

## **ENHANCED LEARNING: BLENDED, MIXED, STUDENT CENTERED CLASSROOMS**

Educational reform is an ongoing process, most often a reaction to real or perceived deficiencies and challenges of each new generation. The response is often driven not only by the desired content of the curriculum, the goals, standards and expectations of what should learn, but also to a certain degree by the existing technologies that assist in bringing the content to the student. Language teaching or language learning over the past fifty years has seen some of these once hailed innovations either disappear or become so widely accepted that they are no longer noticed. The language laboratory/classroom of the 1960's with reel to reel cassette tapes, themselves a replacement for vinyl 78 rpm or 33 rpm records, was replaced by cassette players, but made almost irrelevant by the invention of the SONY Walkman, the language lab in your pocket. Compact discs and DVDs in turn replaced the cassette tapes and these have given way to mp3 digital files. In each case the content barely changed, becoming at best more convenient to access at specific points. The interaction with the audio and video material is similar: students listen to models and then repeat utterances or respond to an animate object.

One maxim of education is that one learns to do what one practices doing.<sup>9</sup> When repetition is the activity, the results in achieving real language proficiency are minimal at best with one proviso. Many such activities increase the time spent using the language. Since our classroom time with face-to-face interaction is highly limited (in many United States colleges and universities this can be as little as three hours per week over two 12-16 week semesters), the use of the language or computer lab can multiply the time on task by moving portions of the practice outside of the classroom. At Georgetown University in the 1960s we were required to spend to six hours a week inside a language laboratory where our presence was recorded and monitored by a graduate assistant. At Middlebury in the 1970s a similar system of clocking in was used to monitor the five hours a week outside of class in lab.

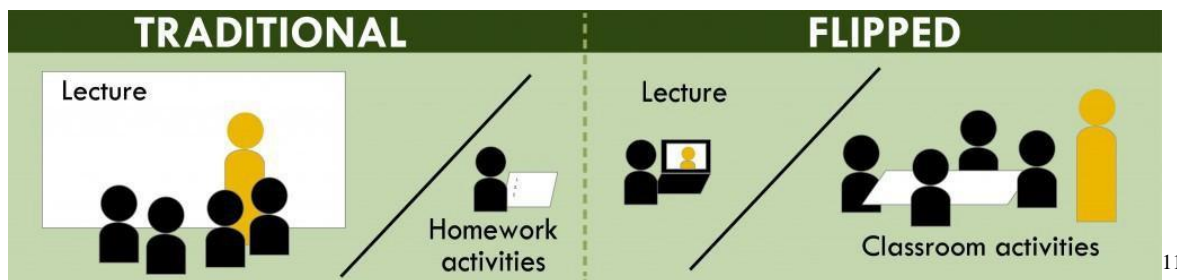
The 1980s saw an increased interest and application of CALI (Computer Assisted Language Instruction), or CALL (Computer Assisted Language Learning), and an increased use of video with the advent of satellite dishes that made it possible to watch and record live foreign news broadcasts. Middlebury and other colleges acquired large satellite receivers to capture programming intended for the Far East of the Soviet Union. This established the groundwork for the use of computers for instruction and learning. The opportunities available to our students today have been enhanced one hundred fold by the Internet, the World Wide Web, and ever more powerful devices. The latest iPhone has greater capabilities than desktop units of only a few years ago. The content or its presentation now includes video on *You Tube* and *Vimeo*, social networks such as *Facebook* and *kontakt.ru*, and virtual reality. Students and instructors have at their fingertips virtual libraries, museums, and news media.

This has all been accompanied at least in the United States by a new interest in using technology to create the so-called "Flipped Classroom." The "Flipped Classroom" has been given life by a Harvard professor, Eric Mazur, who has been touted for his innovative approach to education.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup>"For the things we have to learn before we can do them, we learn by doing them." *Aristotle, The Nicomachean Ethics.*

<sup>10</sup><http://mazur.harvard.edu/>.



In this model the traditional classroom lecture by the professor is replaced with students watching or previewing video recordings of the lecture leaving in class time for informed discussions and conceivably more substantive interaction with the professors.

Another alternative is online learning/instruction driven by Audacity, Coursera, the Khan Academy, and others; in fact there are so many that it is difficult to keep apace. These are often referred to as MOOC (Massive Open Online Courses)<sup>12</sup>. Some of these instruments are seen as answers to the crisis in higher education, while for others they are viewed as challenges to the existing order, thereby being part of the problem not the solution. Can and will online learning replace traditional classroom instruction? Only someone with a very short horizon of experience or failure to consult the history of educational reform will fear the worst. I recall trying (I underline “trying”) to learn Trigonometry in high school independently using an out of the box product. The material was presented then in binders in systematic fashion followed by drills and regular control exams. Such self-help individualized courses have existed throughout my education lifetime—now somewhat sixty years long. They can and often do provide an incentive for learning, or can be used as supplementary assignments. When they match the learning styles of the students they can, indeed, offer positive results, but then and now they pose little threat to replacing the classroom instructor.

The same can be said for traditional and non-traditional possibilities at our fingertips or those of our students. The preliminary results and research on student success indicate that only very small percentage of those who begin with programs such as *Udacity* succeed in completing the course successfully.<sup>13</sup> It may simply be that the investment of student time and money serve not only as incentives for consistent work, but that the system of controls, regular testing and monitoring, and supervision are for most individuals required to be successful learners.

What seems to work, and this will come as no surprise to language teachers who have forever been interested in the success, i.e. learning of their students, is that multiple approaches that engage a student actively in the learning process are the key. I once wrote a paper describing the Salad Bar Approach to language learning, a sushi bar analogy for our Japanese hosts perhaps might be more appropriate.<sup>14</sup> The offerings need be rich and varied, yet not require any single individual to partake of each of the offerings. Instead one should pick and choose those activities that best conform to one’s own style and aptitudes. Yes, a guiding hand, a *руководитель*, an educator, “one who leads,” is essential. But our role in the day of enhanced access to resources, especially authentic materials, and the video so beloved by our students, is to identify the essential pieces of the language puzzle and present them in comprehensive and comprehensible fashion.

While this may not come as news to us language teachers, a new name or label has appeared that recognizes the need for some delicate balance of activities and approaches: “blended” or “mixed.” This is nowadays defined as a combination of online activities alongside the traditional classroom.

We would also do well to be honest from the beginning. Learning a second or third language

<sup>11</sup> <http://www.washington.edu/teaching/teaching-resources/flipping-the-classroom/>.

<sup>12</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Massive\\_open\\_online\\_course](http://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course).

<sup>13</sup> <http://tressiemc.com/2013/11/19/the-audacity-thrun-learns-a-lesson-and-students-pay/>.

<sup>14</sup> Beyer, Thomas R. “Comprehensive and Inclusive: The Salad Bar Approach to Teaching Russian ” in Diane Cuykendall and Ray Parrott ed., *Vision 2020*. ( ACTR, AATSEEL: 1992), pp. 60-64.

is time consuming. The Defense Language Institute had determined that for a native American speaker of English the time needed to master Russian to so-called Intermediate knowledge is 1100 hours.<sup>15</sup> In the typical American College classroom meeting from three to five hours per week for some 30 weeks in an academic year yields at best 150 hours in a year of study. Intensive programs offered in the summer do better because of increased contact time. And if the flipped classroom results in additional hours spent on the task, i.e. students review the materials on video such as a lecture before class, this is only a replacement for what was traditional homework of reading the text, learning the vocabulary or doing computer drills. Students simply did not associate all these activities as being part of a whole that establishes a "course." Many of us used extra evenings for films, or learned Russian songs in a choir, or memorized lines for a Russian play, or sponsored language tables where students lunch while speaking, thereby practicing the language.

At Middlebury we conducted a yearlong study on improving teaching and learning with special attention to the resources of Informational Technology.<sup>16</sup> Most important was a shared commitment to the notion of "student centered learning." If there has been a paradigm shift in higher education it is the growing realization that "learning" and the "students" are at the core of what we hope to achieve. In English this has been somewhat jokingly referred to as moving from the "sage on the stage" to the "guide on the side." But we recognized that there could be strong resistance to change of any sort. One of the key findings was that each subject, each discipline, each department has widely disparate goals and traditions that inform the instruction of any given instructor. While many would argue against lectures without discussion, others thought that lectures and active participation should be entirely separate activities. Some favored using Power Point and in class video; others strictly prohibited laptops and tablets in their classrooms. The one area we could agree upon was student "engagement." All recognized the necessity for a student to be actively involved with her or his own learning. This involvement should be constant and independent, supported by the instructional process. How this is achieved may be more an art than a science, a talent of gifted effective teachers, who can themselves modify their course and activities based upon the needs and capabilities of their students.

As I have observed and participated in the ongoing discussions concerning student learning, I have grown increasingly convinced that much that we hail as new is simply something old in a new format. If in the "Flipped Classroom" students watch videos before coming to class, did they not have in many cases "readings" assigned to prepare them for the class? While this is decidedly a visual versus verbal generation, there is little research indicating how a *You Tube* video might be superior to an audiotaped conversation.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Thompson, Irene. "Language Learning Difficulty." (<http://aboutworldlanguages.com/language-difficulty>).

<sup>16</sup> The report of that Task Force can be found here:

[http://www.middlebury.edu/media/view/423051/original/task\\_force\\_on\\_pedagogical\\_innovation\\_final.pdf](http://www.middlebury.edu/media/view/423051/original/task_force_on_pedagogical_innovation_final.pdf). The College has also established a website with readings on educational reform at <http://sites.middlebury.edu/futures/>.

<sup>17</sup>I experimented at Middlebury in my First Year Basic Russian Course. Students once listened to recorded texts first on audiocassettes, then on CDs and finally as mp3 files. To increase student participation I used the texts to make mini *You Tube* videos splicing in graphics and overlaying in I could also monitor how many students had watched the video and for how long.

esley, 1985.

\*\*\* North, M., & Rives, J. Virtual reality therapy in aid of public speaking. *International Journal of Virtual Reality*, 3:2-7. 2001.

\*\*\*\* Elwood, S. Digital Storytelling: Strategies Using Voice Thread. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. 2010 (pp. 1075-1079).

\*\*\*\*\* JoAnne Van Tuyl, VoiceThread for learning Russian. Duke CIT. <http://cit.duke.edu.blog/2010/05/voicethread-for-learning-russian>

The best techniques are intended to maximize the time on task and the time in contact with the language. Language teachers, at least in my sixty-year memory and practice, have always interacted with students both inside and outside of the classroom. And yes, it is imperative that we stay informed of the latest technologies, use them appropriately, and embrace rather than reject change. To the extent that we can use engaging materials in our instruction to engage our students, the better prepared they will be for the exciting interaction that still takes place largely inside the tradition classroom with a master teacher.

1. "For the things we have to learn before we can do them, we learn by doing them." Aristotle, The Nicomachean Ethics.
2. <http://mazur.harvard.edu/>.
3. <http://www.washington.edu/teaching/teaching-resources/flipping-the-classroom/>.
4. [http://en.wikipedia.org/wiki/Massive\\_open\\_online\\_course](http://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course).
5. <http://tressiemc.com/2013/11/19/the-audacity-thrun-learns-a-lesson-and-students-pay/>.
6. Beyer, Thomas R. "Comprehensive and Inclusive: The Salad Bar Approach to Teaching Russian " in Diane Cuykendall and Ray Parrott ed., Vision 2020. ( ACTR, AATSEEL: 1992), pp. 60-64.
7. Thompson, Irene. "Language Learning Difficulty." (<http://aboutworldlanguages.com/language-difficulty>).
8. The report of that Task Force can be found here: [http://www.middlebury.edu/media/view/423051/original/task\\_force\\_on\\_pedagogical\\_innovation\\_final.pdf](http://www.middlebury.edu/media/view/423051/original/task_force_on_pedagogical_innovation_final.pdf). The College has also established a website with readings on educational reform at <http://sites.middlebury.edu/futures/>.
9. I experimented at Middlebury in my First Year Basic Russian Course. Students once listened to recorded texts first on audiocassettes, then on CDs and finally as mp3 files. To increase student participation I used the texts to make mini You Tube videos splicing in graphics and overlaying in I could also monitor how many students had watched the video and for how long.



*Беженарь О. А.  
преподаватель РКИ, Миланский  
государственный университет  
Милан, Италия*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ В РАМКАХ ПРОЕКТА "РУССКИЙ ЦЕНТР"**

**Abstract.** In this article O. Bejenari, expert in education methods at the Russian Center of Milan University, shares a positive experience of work organization with students during RKI classes. This experience is demonstrated by the example of the lesson on the Day of Cosmonauts, in preparation of which were used experimental methods.

The materials of this article may be interesting to fellow experts from Russian Centers, RKI teachers and to all those people who are interested in effective modern methods of work.

Русские центры за рубежом – это международный культурный проект, осуществляемый Российским Фондом «Русский мир» [1:445] в партнёрстве с ведущими мировыми образовательно - просветительскими структурами. Как указано в уставе Фонда, Русские центры создаются в целях популяризации русского языка и культуры как важных элементов мировой цивилизации, а также в целях поддержки программ изучения русского языка за рубежом, развития межкультурного диалога и укрепления взаимопонимания между народами. Дея-

тельность Русского центра системна и многофункциональна. Одним из основных направлений деятельности Русского центра является организация различных мероприятий, посвященных российской культуре, литературе, истории.

Метод проектов на занятиях по разным предметам не является принципиально новым в мировой педагогике. Он был разработан в 20-е годы прошлого века американским философом и педагогом Джоном Дьюи [3:211] и его учеником и последователем Уильямом Килпатриком [3:365]. Этот метод основывается на гуманистических идеях в философии и образовании. В России «идеи метода нашли отражение в педагогических системах С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко (коммунарское обучение). В 30-е гг. этот метод был отброшен общеобразовательной школой. В середине XX в. школы США и Европы вновь обратились к проектному обучению. В начале 90-х гг. оно стало возвращаться и в российские школы» [1:227]

В настоящее время, когда в современном мире возникла необходимость в качественно новых подходах к образованию, метод проектов стал снова востребован и популярен. Приобщение студентов к проектной деятельности является одной из современных форм обучения, позволяющей наиболее полно развивать интеллектуальные, творческие способности индивидуально у каждого учащегося. Проектная образовательная технология предполагает

- о самостоятельную деятельность учащихся,
- о использование исследовательских приёмов,
- о наличие проблемы, требующей интегрированных знаний,
- о умение подвести итоги исследования,
- о умение сделать обобщающие выводы.

Данная методика предполагает отход от авторитарного стиля обучения и переход к взаимодействию «учитель – ученик». Огромную роль при подготовке проекта учащимся играет постоянное общение с учителем, советы и консультации которого способствуют становлению и развитию ученика как исследователя. «Управляя учебной самостоятельной деятельностью студентов в аудиторное и внеаудиторное время, преподаватель планирует, организует и контролирует эту деятельность. Эффективность самостоятельной работы во многом зависит от того, каким образом осуществляется контроль. Важно, чтобы контроль стимулировал студентов к активной самостоятельной деятельности». [4]

Автор «Психологии обучения неродному языку» И. А. Зимняя [5] справедливо отмечает, что самостоятельная работа характеризуется рядом признаков:

- о организуется самим студентом
- о стимулируется его внутренними познавательными мотивами;
- о осуществляется им в наиболее удобное, рациональное, с его точки зрения, время;
- о контролируется им самим в процессе выполнения и по её результату;
- о осуществляется на основе опосредованного управления со стороны преподавателя.

Рассмотрим на конкретном примере, как проходит такая работа. На одном из уроков в начале марта наши слушатели работали над темой «Космос», и после окончания выполнения всех заданий родилась дискуссия на такие темы:

- нужно ли вообще человеку летать в космос,*
- нужны ли сегодня многомиллиардные космические проекты,*
- космический туризм – каприз или норма жизни современного человека.*

Заметив неподдельный интерес студентов разным аспектам данной темы, автор данной статьи, совмещающий деятельность преподавателя РКИ и методиста Русского центра Миланского государственного университета, пришел к мысли о том, чтобы провести нестандартное мероприятие и приурочить его ко Дню космонавтики. На выбор темы проекта у групп была одна неделя. Учащиеся должны были представить подготовленный материал в форме презентации PowerPoint. Вторым заданием было следующее – подготовить коммента-

рий на русском языке, чтобы во время презентации проекта сопровождать слайд рассказом, который был бы интересен и доступен для слушателей с языковым уровнем В1. Затем был назначен день открытого урока. Во время организации работы в группе были определены и обсуждены цели и задачи проекта; намечена область исследования; учащиеся самостоятельно поделились на небольшие группы (3-4 человека).

В ходе работы были определены следующие правила для участников проекта:

1. Проект не отменяет обязательную программу обучения, он лишь призван сделать ее освоение и поиск дополнительной информации мотивированным. Участники проекта понимают, зачем они учатся и как могут применить свои знания.
2. В команде нет лидеров и отстающих. Все равны.
3. Каждый ощущает полезность и компетентность – собственную и членов команды.
4. Команды не соревнуются, а получают удовольствие от общения друг с другом и работы над темой, которая им интересна.
5. Ответственность за конечный «продукт» несёт вся команда. [1:227]

Итоговый открытый урок «Освоение космоса человеком», на который были приглашены студенты из других групп (по желанию), проходил в аудитории, оснащённой современными техническими средствами: компьютером, видеопроектором, микрофонами. Регламент был установлен так, чтобы в конце урока осталось время на направленную дискуссию, ведь «работа над проектом включает три стадии: 1) планирование; 2) подготовка и исполнение проекта; 3) обсуждение и оценка проекта» [1:227].

В течение месяца студенты 3-го курса работали над подтемами общей темы о космосе:

- «Женщины в космосе»,
- «Тайны Байконура»,
- «Космонавты-фантомы»,
- «Космическое меню»,
- «Советские плакаты на тему освоения космоса»,
- «История рождения МКС»,
- «Животные в космосе»,
- «Русский язык в космосе».

В ходе подготовки у студентов была возможность воспользоваться библиотекой и медиатекой Русского центра. Также им была обеспечена методическая помощь. С результатами работы можно познакомиться более детально: некоторые работы опубликованы в Интернете по адресу: <http://youtu.be/i7XIJsdL6Ts>

Урок получился на славу – прозвучала очень интересная информация, обусловленная выбором небанальных тем, что обеспечило высокое качество урока. Ранее пассивные студенты уверенно выступали на публике, используя русскую речь – ведь у них было достаточно времени на подготовку. Кроме того, некоторые признались, что до этого дня никогда не работали с программой PowerPoint.

Справедливости ради надо отметить, что это был не первый опыт проектной работы: в течение учебного года студенты работали на выпускном газет, у каждой группы было задание подготовить газету, направленную на определённую целевую аудиторию, например, «Газета для первокурсника», «Газета для нерадивого студента», «Газета для одиноких людей», «Газета для влюблённых» и т.д., где содержание зависело от запросов целевой аудитории.

Китайская мудрость гласит: «Расскажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, дай мне сделать самому – и я научусь». Проектная технология, в основе которой лежит личностно-деятельностный подход к обучению, как нельзя лучше позволяет применить этот древний принцип на практике. В результате самостоятельной деятельности происходит произвольное запоминание лексических единиц и грамматических структур, мотивируется ре-

ческая деятельность на изучаемом языке. Работая над проектом, важно также не забывать, что основным критерием успешности является позитивный настрой и удовлетворение всех участников от осознания собственных достижений и приобретённых навыков.

#### **Литература:**

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий – М., 2009
2. Бухтиярова И.Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении. // Школьные технологии. - 2001 - № 2.
3. Педагогический энциклопедический словарь М. 2008
4. Журавлёва Л. С., Исаева Э. А. Самостоятельная работа на начальном этапе// Содержание и формы самостоятельной работы при обучении РКИ/ Под ред. А. Н. Щукина. – М., 2008, – С. 20, 26-27
5. Зимняя И. А., Психология обучения неродному языку – М., 1989, – С. 124



*Беженарь О. А.*  
*преподаватель РКИ, Миланский*  
*государственный университет*  
*Милан, Италия*

## **НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТСКОГО БИЛИНГВИЗМА**

**Abstract.** Today the world has witnessed an active process of migration, which leads to the rising of many problems of different nature that previously never occurred. How to preserve the identity of children, born from intermarriages, through second mother-tongue lessons and how to foster love for this second language? In this article we are talking about the questions in forming bilingualism in children, and in particular about the prestige of different languages in different countries and about what can be the incentives to learning languages in bilingual families. The experience summarized in the article can be useful not only to colleagues working with bilingual children, but also to parents of bilingual children.

«Есть две вещи, которые родители должны дать своим детям: корни и крылья»  
И. В. Гёте

Несколько десятков лет назад видный детский психолингвист Франсуа Грожан (Fransua Grosjean) заявил, что половина населения земного шара являются билингвами [10]. А в наши дни уже можно говорить не столько о двуязычии, сколько о многоязычии. Например, в Италии ситуация развивается таким образом, что если ранее случаи билингвизма были исключением, то теперь наоборот: в связи с увеличением миграционных потоков и распространением моды на изучение языков с раннего детства исключением в Италии уже становится монолингвизм. В Италии в настоящее время все больше внимания уделяется развитию национальных языков, языкового суверенитета, языковых прав человека, регулированию отношений между группами языкового большинства и меньшинства, что закреплено в законодательстве страны. Специальными законами определены статус и сферы использования языка. На всей территории итальянского государства представлены языковые меньшинства, которые являются «этническим и языковым продолжением сопредельных с Италией стран» [6]. Согласно Статье 6 Конституции Италии, «с помощью соответствующих мер Республика охраняет языковые меньшинства». Государственным законом № 482 от 1999 года Итальянский



Парламент признал наличие 12 языковых меньшинств, расположенных на территории Итальянской Республики: фриуланский, ладинский, немецкий, словенский, окситанский, французский, франкопровансальский, албанский, греческий, сардинский, каталанский и хорватский. Данный закон разрешает официальное использование вышеперечисленных языков в государственных учреждениях, их преподавание в учебных заведениях, трансляцию теле- и радиопередач на государственных каналах сети RAI. Конституция Итальянской республики декларирует равноправие граждан независимо от их языковой и этнической принадлежности, гарантирует защиту языковых меньшинств с помощью соответствующих норм [11].

Так как приток иностранных граждан в Италию продолжает увеличиваться, проблема двуязычных, а иногда и триязычных новоиспечённых итальянцев стоит особенно остро. И, конечно, отношение к билингвальным и трилингвальным семьям в Италии тоже неоднозначное.

Интересным аргументом, заслуживающим отдельного разговора, является тема усыновлённых итальянцами иностранных детей. Большая часть этих детей, быстро интегрируясь в итальянскую среду, полностью теряет первый родной язык [13].

В разных источниках находим такие определения билингвизма: «билингвизм - (от лат. *bi* двух + *lingua* язык) (двуязычие) способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками» [1:30], билингвизм - это «владение двумя различными языками или диалектами одного языка в степени, достаточной для общения» [4:60]. Но в этих определениях, к сожалению, ничего не говорится ни о качестве владения каждым из языков, ни о возрасте, в котором языки были усвоены. Как мы покажем ниже, билингвизм развивается не автоматически: для воспитания билингва нужны специальные знания и значительные усилия педагогов и воспитателей.

Что может более увлекательным, чем наблюдать за ребёнком, который легко "жонглирует" разными языками: с папой говорит на итальянском, с мамой - на английском, а с бабушкой – на немецком. Но это вызывает умиление, только если касается таких распространённых языков, как английский или испанский. Когда речь заходит о других - малых - языках, например, румынском или албанском (румынская и албанская диаспоры - самые многочисленные в Италии), можно услышать вопрос: "А зачем сохранять и развивать язык, на котором, возможно, ребёнку никогда и не придётся говорить?" В случае, если у ребёнка возникают проблемы с поведением, обучением, развитием речи и когнитивных способностей, преподаватели сразу же советуют убрать второй язык, но так происходит только в том случае, если он не престижный. Таким образом, престижность языка играет немаловажную роль при формировании общественного мнения по вопросу о том, нужен ли ребёнку второй (а иногда и третий язык) или нет. Дополним свои рассуждения высказываниями специалистов, мнение которых мы разделяем: «Престижность языка особенно важна для детей и подростков. По этому критерию выделяют два типа билингвизма, предложенных М. Бланком (Blanc) и Дж. Хамерсом (Hamers): аддитивный (*additiv*) и субтрактивный (*subtractiv*)» [7:69]. «Аддитивный билингвизм развивается в том случае, если в обществе сформировано положительное отношение к обоим языкам и культурам, созданы условия, в которых ни одна из культур не будет доминировать» [9:20] У автора данной статьи была возможность непосредственно общаться с родителями детей-билингвов с разной комбинацией языков. 1). Алехандро, 3,5 года. Папа – боливиец, мама – румынка, живут вместе с родственниками боливийцами, в семье поддерживаются два языка: испанский и итальянский. Мама говорит с малышом на румынском. Когда Алехандро пошёл в ясли, там отметили нарушение в речи мальчика и настоятельно посоветовали в общении с малышом кроме итальянского языка не использовать никакой другой. 2). Леонардо, 3 года. Родители из Шри-Ланки. Говорят дома с ребёнком по-английски – это один из самых распространённых и престижных иностранных языков в Шри-Ланке. На сингальском языке (их родном языке) стараются в присутствии ребёнка не говорить. В детском саду ребёнок предпочитает играть один, на вопросы отвечает односложными словами. Вос-



питатели рекомендуют почаще ходить в детский парк, завести друзей среди итальянских детей, при этом воспитатели гордятся тем, что у них в группе есть англоговорящий воспитанник. 3). Джулио, 6 лет. Папа – итальянец. Мама – немка. У Джулио итальянский явно преобладает. Воспитатели отмечают излишнюю гиперактивность, но снисходительно относятся к маленькому билингу. 4). Соня, 4 года. Папа – итальянец, мама – украинка. Девочка рано начала говорить, но заикается. После разговора с педиатром и психологом мама перестала говорить с Соней по-украински. 5). Настя, 6 лет. Папа – итальянец. Мама – русская. Итальянский язык в ее речи – доминирующий. У Насти проблемы с письмом и чтением – путает буквы кириллицы и латинского алфавита. Учителя в итальянской школе умиляются и успокаивают, что со временем это пройдет. 6). Рамазан, 6,5 лет. Ходит с Настей в один класс. Родители из Албании. Проблемы с письмом. Советы педагогов: если прекратить общение на албанском, проблема исчезнет.

На примере этих детей становится ясно, что для того, чтобы ребенок заговорил на двух языках, недостаточно простого желания педагогов и родителей.

Верно сказано, что «как правило, педагоги мало знают об особенностях становления речи при двуязычии, думают, что помещение ребёнка в ситуацию, когда употребляется второй язык, автоматически заставляет его переходить на общение на втором языке» [5:9].

Некомпетентные советы педагогов – далеко не единственная проблема на пути билингва и родителей, решивших дать своему чаду два языка. Многие родители отмечают, что они убедились на собственном опыте, что для того, чтобы вырастить билингва, просто говорить с ним на двух языках не достаточно. Поэтому нельзя не согласиться с тем, что «родители, желающие сформировать способность говорить на нескольких языках у своих детей, должны не просто говорить с ними на этих языках, но и придерживаться определённых методических принципов. Это означает применение продуманных стратегий общения. Это особенно актуально для родителей, которые общаются на недоминантном языке» [7:95]. При этом «в идеале недоминантному языку в семье должно быть выделено привилегированное положение, нужно сделать так, чтобы без его использования общение стало бы невозможным» [8:35].

Что же можно предпринять, чтобы не допустить остановки в развитии речи на одном из родных языков? Тут важны «социальная активность родителей в школе, способность родителей показать, что знание двух языков – лучше, чем знание одного, воспитывать в детях гордость за своё происхождение» [2:49]. Если говорить о русском языке, то в настоящее время и в Италии, и в мире в целом растёт интерес к русскому языку. Из экзотического он постепенно становится перспективным в экономическом плане языком. Поэтому у родителей Насти (6 лет), о которой говорилось выше, не возникали проблемы с тем, чтобы объяснить значимость изучения этого языка окружающим. Далее покажем некоторые особенности становления билингвизма на примере этой девочки.

Как уже сказано, родилась Настя в Италии у папы итальянца и русской мамы. Впервые попала в русскоязычную среду в возрасте двух лет. До двух лет с Настей по-русски говорила только мама. Так как мама вышла на работу, когда Насте было всего 8 месяцев, девочка часто оставалась с итальянскими бабушкой и дедушкой. Все слова, связанные с едой и с тем, чем занималась обычно Настя с мамой, дедушка и бабушка выучили на русском языке, так как уважительно относятся к русской культуре и ко всему русскому: молочко, водичка, ложка, супчик, кружка, книжка, сказка, сумка и даже кошка и собака. С самого рождения Насти в семье строго соблюдается известный принцип, сформулированный в своё время М. Граммоном, «один человек – один язык», который схематично можно представить следующим образом:

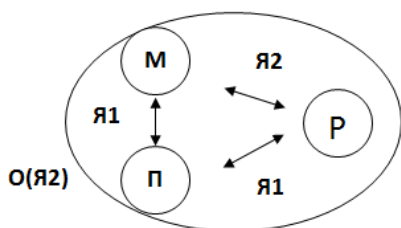


Рис. 1 О – общество, М – мама, П – папа, Р – ребёнок, Я – язык

Родные языки родителей разные (Я1 и Я2), язык папы - Я1 совпадает с языком общества [7:79]. На схеме показано, как происходит общение в этой семье. Родители общаются между собой на языке общества, но каждый говорит с ребёнком на своём родном языке. Отец очень уважительно относится к русской культуре и языку. Это вполне соответствует принципу, который в специальной литературе сформулирован так: «Очень важно, чтобы в двуязычной семье, где один из родителей, решил говорить с ребёнком на своём родном языке, его поддержал бы партнёр» [8:35].

Исследования показывают, что билингвы нередко начинают говорить позднее, чем их одноязычные сверстники. Однако нет правил без исключений. Настя для билингва довольно рано начала говорить. Первыми словами были мама, папа, nonna (ит. "бабушка"), ляля.

Чтобы активизировать речь на втором родном языке мама девочки "вооружилась" русским фольклором: неисчерпаемым кладезем игр, песенок, стишков, потешек.

«Различные жанры современной фольклорной прозы и поэзии при тактичном использовании могут стать материалом для диагностики менталитета, нравственного, эстетического уровня развития ребёнка и прийти на помощь в выборе методов психологопедагогической работы воспитателя». [4:309] Любимые книги Насти: «Идёт коза рогатая», «Тили-бом», «Сорока», «Русские потешки». Но всё же в раннем детстве у девочки наблюдается явное преобладание итальянского над русским. В возрасте 19 месяцев Настя иногда не реагирует на устные просьбы мамы, говорит, что не понимает по-русски, и, кажется, что это действительно так. Однажды на прогулке, когда мама заговаривает с играющей дочерью на русском, Настя обращается к сидящему рядом ребёнку и спрашивает его, не знает ли он, что говорит её мама.

Ситуация кардинально меняется после поездки к русским бабушке и дедушке. Две недели Настя ходит за ними и повторяет всё, что слышит, даже когда обращаются не к ней. И вот на обратном пути в машине она произносит свою первую на русском языке фразу: «Ой, а где моя кукла? Наверное, мы её забыли!». С этого дня на русском она общается свободно, и если не хватает какого-либо слова она берёт его из итальянского. В этот период за ней можно было ходить с блокнотом исследователя билингвизма, настолько часты были заимствования и интерференции. В её речи можно было наблюдать смешение языковых кодов: мама, я кушо (ср. ит. *mangio*); лаваю руки (от ит. *lavare* - мыть), сто рисовандо (ср. *stodisegniando*); поманджала – поела (от ит. *mangiare* - есть); баландаю (от ит. *ballare* – танцевать).

Позитивным результатом проживания в двуязычной семье становится повышенный интерес к языкам. «Ребёнок-билингв, в отличие от монолингва, больше интересуется лингвистическими явлениями, поскольку его языковой опыт значительно шире. У таких детей довольно рано проявляется интерес к семантике слов, к тому, что одно и то же понятие можно выразить по-разному на разных языках. Это способствует развитию переводческих навыков» [2:11]. В городе Настя часто видит людей разной национальности. Частый вопрос: «Мама, а на каком языке они говорят?» Увидела двух красивых девушек манекенщиц. Ошеломлённо: «Мама, они говорят по-русски!»

Мощным стимулом изучения второго родного языка стало то, что в возрасте двух с половиной лет Настя впервые пошла в русскую школу. Тут она открывает для себя, что есть ещё и другие дети, говорящие на русском (до сих пор русскоговорящие, с которыми она общалась, были только взрослые: мама и ее окружение): «выходя из семьи в «большой мир» и

осознавая себя частью общества, каждый ребёнок начинает обучаться многообразию функционирования языка в самом социуме. Он понимает, как язык выполняет разные социальные функции, он учится коммуникативному поведению. Он усваивает общий стиль жизни, обычаи, оценки, которые и составляют культуру общества» [2:17-18]. Поэтому одной из важнейших целей родителей должно стать обеспечение ребёнку общения на языке в каких-либо социальных группах.

В развитии ребенка-билингва не всегда все идет гладко. Например, в один прекрасный день Настя отказывается говорить по-русски. Из детей, с которыми ей приходится играть, нет ни одного русского. Маме приходится настойчиво и твёрдо объяснять, что говорить с нею Настя может только по-русски. Ответ на вопрос, почему дети не имеют СОБСТВЕННОГО желания изучать второй родной язык, мы находим в таком наблюдении: «Ребёнок не начинает изучать другой язык только потому, что это может ему пригодиться в будущем. Ему важнее его настоящее.

Если дети, с которыми ему хочется играть, говорят на отличном языке от языка его матери, он захочет использовать их язык. Для ребёнка предпочитаемым становится язык, который может его связать с обществом, в котором он растёт вне пределов своей семьи». [8:22]

В этот нелёгкий период, когда Настя отказывалась говорить по-русски, Настинной маме помогли игры, в которые можно играть без игрушек, в любое время суток, в лифте и машине, во время приготовления ужина или сборов на прогулку.

В копилке каждого родителя должны быть такие игры. Самые простые, иногда незаслуженно забытые, игры являются прекрасными помощниками в развитии речи ребенка на втором родном языке, например, «Один-много», «В саду и в огороде», «Большой – маленький», «Найди предметы такой же формы», «Да и нет не говори!», "Наоборот" [3].

Еще одним мощным ускорителем освоения языка стала поездка в Международный семейный центр - молодёжный лагерь «Алые паруса» (ей было 4 года). В лагерь приезжают дети из России, которые сразу после знакомства говорят ей, что она не русская, потому что она странно говорит по-русски. Там ей впервые делают замечания по поводу ее речи. Это было для неё шоком, так как до сих пор её только хвалили. Расскажет Настя стишок – молодец! Ответит русской бабушке по-русски – умница! И никто из близких не обращал внимания на то, что речь её бедна, не очень развита, фразы односложны, синтаксис примитивный. Только пассивный запас очень богат – результат того, что каждый вечер мама читает Насте аутентичные русские сказки и лучшие книги детских классиков (Чуковский, Маршак, Носов, Барто). Большой пассивный запас и не достаточно развитая речь "от себя" говорит о том, что один родной язык доминирует, другой - "в тени". В литературе об этом говорится так: «Теоретически при равномерном двуязычном развитии на должно быть доминантного языка, но на практике этого не происходит. Тот язык, который больше используется в стране проживания, будет преобладать. ... Речь детей не всегда функционально корректна, им труднее на русском выразить сложную мысль, особенно если они не знакомы с письменной речью» [2:15].

Вторая поездка на историческую родину мамы стала прорывом Насти в изучении русского языка. Бабушка и дедушка народоваться не могут на понимающую и говорящую по-русски Настю, ведь они видят вокруг много примеров, когда родители, привозящие в отпуск детей из других стран, переводят им с русского на их второй родной язык. Постоянные похвалы в свой адрес укрепляют Настю в мысли, что она русская и что изучать язык надо.

Окружение Насти всеми силами воспитывает в ней любовь к русской культуре в целом. Мы вполне солидарны с мыслью о том, что «чем больше поддерживается культура страны происхождения и любовь к ней, тем полнее и лучше дети усваивают её язык» [2:16].

- Мама, а как у вас делают, когда Пасха?

- Настя, а почему "у вас"?

- Ну, я хотела сказать, как "у нас".

Подготовка к русским праздникам нравится Насте больше, чем к итальянским, она не раз сожалела о том, что в Италии не принято раскрашивать яйца, прорастивать овёс, вырезать снежинки, выпекать блины. Но на Рождество Настя предпочитает соединить два праздника, чтобы получить два подарка: от итальянского BabboNatale и русского Деда Мороза.

Выбор русского имени для ребенка-билингва, живущего в Италии, очень важен. Очень часто девочке делают комплименты по поводу имени, отмечая, что Анастасия – Anastasia – русское имя (в Италии хорошо знакомы с историей Анастасии Романовой), и Насте это очень нравится. Тем более, что очень часто добавляют: «А-а, Анастасия! Это же имя одной русской принцессы».

По мере того как Настя растет (5-6 лет) и увеличивает свой словарный запас на обоих языках, увеличивается количество ошибок в ее речи. Рассказывает историю: «Ехала карета, а потом упала в Канаду» (ср. канава). «Сделала шутку» (калька с ит. hofattounoscerzo). «Надо теперь преследовать за пиантами». (ср. следить и ит. pianta – растение) = следить за растениями. Увидела подкрашивающуюся в метро девушку: «Как негативно она поступает!» (от ит. negativo) «Какие солидные огурцы!» (то есть солёные). Мама каждый раз терпеливо разъясняет ей, как правильно говорить.

Русское телевидение и русские мультфильмы становятся помощниками в пополнении словарного запаса ребенка. Например, увидев рекламу йогурта, Настя заучивает фразу «Я сам», и произносит её так, как слышит - в низком мужском регистре.

Просматривая мультипликационные фильмы на видео, Настя с интересом повторяет незнакомые ей слова и старается понять их значение. Посмотрев, например, мультфильм о несчастной доле падчерицы, уточняет значение слов: «А что такое обуза, это как пузо? а проказничать – это говорить, что надо делать – приказывать?» Правда, Настя не всегда хочет поделиться увиденным по-русски. Поворачивается в сторону папы и, игнорируя маму, рассказывает ему по-итальянски содержание фильма. На просьбу мамы рассказать ей, говорит: «Я не могу долго говорить по-русски!»

В 2014 году Настя окончила 1 класс итальянской и русской школ, она умеет писать и читать на обоих языках. Писать ей больше нравится на русском, как сама она объясняет, потому что пишет, как большая (в первом классе итальянской школы принято обучать писать печатные буквы). Вот её рисунок с надписями на русском и итальянском языках:



В заключение отметим, что диапазон мнений о билингвизме очень широк: от восхищения до полного равнодушия, что обнаруживают не только родители, но порой даже педагоги и медицинские работники. Споры ведутся в основном о полезности второго языка и о том, как и когда можно начинать обучать второму языку. Мы полагаем, что ранний контакт ребенка со вторым языком – это прекрасная возможность языкового развития для него, но при условии, что родители уверены в своём выборе и не изменяют своего решения. А закончить хотелось бы словами известного в Европе специалиста по билингвизму Барбары Абделалах-Бауэр (Abdelalah-BauerBarbara) [8:17]: «родители билингвальных детей играют существенную роль в формировании билингвизма у своих детей. Решение, каким образом стимулиро-

вать и в какой атмосфере воспитывать билингва, остаётся за родителями».

**Литература:**

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий – М., 2009. С. – 30
2. Акишина А. А., Акишина Т. Е. Учимся учить детей русскому языку. Русский язык. Курсы. М. 2007.
3. Кирьянова Р. А. Год до школы Спб, 2006. 222 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь Дрофа М., 2008.
5. Протасова Е. Ю. Многоязычие в детском возрасте Златоуст 2005. – С. 9
6. Чельшева И.И. Современное лингвистическое законодательство Италии // Решение национальных языковых вопросов в современном мире. М, 2003. С. – 161
7. Чиршева Г. Н. «Детский билингвизм: СПб. Златоуст, 2012.
8. Abdelalah-Bauer Barbara «Guida per i genitori di bambini bilingui» Raffaello Corina editor 2013 – 138 с.
9. Contento Silvana «Crescere nel bilinguismo» Carocci editore 2012. С. – 20
10. Grosjean Fransua Life with Two Languages: An introduction to bilingualism, Harvard University Press, Cambridge (MA).1982.
11. De Mauro T. Storia linguistica dell'Italia unita. Laterza, 1991.
12. Mack Smith D. Storia d'Italia dal 1861 al 1997. Laterza, 2005.
13. Molin A., Cazzola C., Scornoldi C. le difficoltà di apprendimento di bambini stranieri adottati, in “Psicologia Clinica dello sviluppo”, 2009. XIII, 3, С. – 563-78



**Безус С.Н.**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте Российской Федерации, Северо-Кавказский институт-филиал  
Пятигорск, Россия*

**СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫМ  
ОСОБЕННОСТЯМ ОФИЦИАЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ  
САМОПРЕЗЕНТАЦИИ  
(на материале малоформатных образцов)**

**Abstract.** Travelling abroad very often we have to fill in different forms with personal data for official purposes (visa applications, migration cards, customs declarations, hotel forms, etc.). It is not a problem for those who speak foreign language well, especially English. But those whose knowledge of foreign language is insufficient may feel difficulties in such situations. The paper deals with some methods of teaching national-cultural peculiarities of official self presentation by the example of short forms like migration cards and customs declarations. The teaching of official self presentation is connected with the educational system “Foreign Language for Special Purposes”. This material will be useful on English lessons with the students who learn non-linguistic disciplines.

Самопрезентация (презентация [лат. *praesentatio*] означает представление) – это сообщение личных данных человека для официального или неофициального использования.

Личная информация может быть составлена в свободной форме либо написана на готовом бланке. В последнем случае указываются только те сведения, которые требует заинтересованная сторона (работодатель, пограничные службы, работники гостиницы, библиотеки, авиакомпании и т.д.).

Представление самого себя структурам, обладающим некоторыми властными полномо-

чиями, мы называем официальной самопрезентацией. Она может осуществляться в различных ситуациях делового общения: от устройства на работу до посещения музея.

Официальную самопрезентацию условно можно классифицировать на следующие формы:

- 1) устную самопрезентацию (прежде всего, это интервью с работодателем);
- 2) письменную самопрезентацию (автобиография, резюме, жизнеописание или CV (curriculum vitae), сопроводительное письмо (к резюме или CV), анкета, заявление, миграционная карта, таможенная декларация, гостиничный формуляр и проч.).

Миграционные карты, гостиничные формуляры, таможенные декларации и другие похожие бланки можно отнести к малоформатным формам самопрезентации. Несмотря на различные цели указанных документов, компонентная структура их по некоторым параметрам совпадает.

В связи с постоянно расширяющимися международными контактами, непрерывно растущим числом зарубежных поездок, необходимость в умении заполнять подобные документы становится особенно актуальной. Для студентов-лингвистов, людей, для которых владение иностранным языком является профессией, данная процедура, естественно, не составляет особого труда. Однако в условиях несовершенного владения иностранным языком она может вызывать некоторые трудности. В этом контексте обучение письменной самопрезентации как одной из сторон обучения деловому языку обращает на себя внимание. Особенно это важно при обучении студентов неязыковых специальностей. При этом речь, прежде всего, идёт об обучении самопрезентации на английском языке.

Одним из форматов, обучающих официальной письменной самопрезентации, является **интерактивный практический семинар**. Своей главной целью такое мероприятие ставит обучение способам письменного представления персональной информации на английском языке в ситуациях делового общения.

В результате интерактивного практического семинара студенты должны будут:

- **знать** виды письменных форм самопрезентации (анкеты, формуляры, резюме, миграционные карты и т.п.) и их национально-культурные особенности;
- **уметь** заполнять на английском языке бланки установленной формы, содержащие личную информацию;
- **владеть** навыками представления личной информации.
- **получат опыт практической деятельности** заполнения въездных и таможенных документов, выдаваемых пассажирам при поездке за рубеж.

Сформированные в ходе мероприятия компетенции могут быть проверены путём устного опроса, самостоятельного заполнения бланков, например, с ограничением по времени, а также при помощи других дидактических приёмов.

Большинство малоформатных формуляров – двуязычны: т.е. рубрики, требующие внесения личной информации, написаны на официальном языке самой страны и в обязательном порядке продублированы на английском языке (гостиничные формуляры, купоны на скидки в магазине, билеты (например, в некоторые археологические места в Перу) и т.п.). Есть формы, которые составлены только на английском языке, например, анкеты на получение визы. Миграционные карты в основном также двуязычны: египетская миграционная карта содержит надписи на арабском и на английском языке (Рис. 1), кубинская миграционная карта – на испанском и на английском языке (Рис. 2).



Рис. 1

Египетская миграционная карта

جمهورية مصر العربية وصول غير المصريين A . R . E NON EGYPTIAN ARRIVAL رقم الرحلة TRIP NO : قادم من ARRIVING FROM		ختم الوصول
FAMILY NAME (CAPITAL LETTER)		
FORE NAME / الاسم		
DATE & PLACE OF BIRTH		تاريخ ومكان الميلاد
NATIONALITY الجنسية		
PASSPORT NUMBER & TYPE رقم الجواز ونوعه		
ADDRESS IN EGYPT العنوان في مصر		
الغرض من الوصول <input type="checkbox"/> سياحة <input type="checkbox"/> دراسة <input type="checkbox"/> مؤتمرات <input type="checkbox"/> ثقافي <input type="checkbox"/> (ضع علامة ✓) <input checked="" type="checkbox"/> علاج <input type="checkbox"/> أعمال <input type="checkbox"/> تزيين <input type="checkbox"/> لغيري		
PURPOSE OF ARRIVAL : <input type="checkbox"/> TOURISM <input type="checkbox"/> STUDY <input type="checkbox"/> CONVENTION <input type="checkbox"/> CULTURE <input checked="" type="checkbox"/> MEDICAL TREATMENT <input type="checkbox"/> BUSINESS <input type="checkbox"/> TRAINING <input type="checkbox"/> OTHER		
ACCOMPANIED ON THE PASSPORT & DATE OF BIRTH		أسماء المرافقين وتاريخ الميلاد
1 -		- 1
← Head of Nefertiti Queen		رأس نفرتيتي

Рис. 2

Кубинская миграционная карта

REPUBLICA DE CUBA TARJETA INTERNACIONAL DE EMBARQUE Y DESEMBARQUE INTERNATIONAL EMBARKATION AND DISEMBARKATION FORM					
1. Apellido (Last Name)		2. Segundo Apellido (Surname)		SOLO PARA USO OFICIAL (ONLY FOR OFFICIAL USE)	
3. Nombre (First Name)		4. Segundo Nombre (Second Name)		5. Tipo de Visa (Type of Visa)	
6. Numero de Pasaporte (Passport Number)		7. Fecha de Nacimiento (Date of birth)		8. Motivo del viaje (Reason of your trip)	
9. Sexo (Sex)		10. Punto de embarque (embarkation Point)		11. Profesion (Occupation)	
12. Nacionalidad (Nationality)		13. Ciudadania (Citizenship)		15. Entrada	
Male ...		Female ...		16. Salida	
14. Dirección en Cuba (Address in Cuba)					
Calle (Street)		Numero (Number)		Entrecalles (streets on both sides)	
Ciudad (City)		Provincia (Provincia)			

Встречаются даже четырехязычные миграционные карты. Так, информация в испанской миграционной карте представлена на испанском, английском, французском и арабском языках (Рис. 3).

Тем не менее, обучение официальной письменной самопрезентации, прежде всего, связано с английским языком, поскольку в условиях несовершенного владения иностранным языком акцент проще всего (и целесообразней) делать именно на английский язык.

В основу методики обучения официальной письменной самопрезентации, без сомнения, необходимо включать практический опыт самого педагога, и в то же время, использовать общедидактические принципы. Так, например, метод квантирования, т.е. порционной подачи информации, будет вполне уместен. Продемонстрируем это на примере миграционных карт.

На первом этапе логично предъявить повторяющиеся поля с обязательной информацией. К **обязательной** в миграционной карте относится следующая **информация**:

- фамилия и имя (*familyname / surname / lastnameandforename / firstname / givennames*);
- дата и место рождения (*date&placeofbirth*);
- гражданство (*nationality / citizenship*);
- паспорт (*passport number / identity document*);
- местоубытия (*arriving from / embarkation point*);
- адреспребывания (*arriving from / embarkation point*);
- цельвизита (*purpose of arrival / reason of your trip*).

В условиях несовершенного владения иностранным языком полезно привести все возможные способы введения обязательной информации на бланке. Необходимо также обратить внимание на надпись CAPITALLETTER (вариантом такой надписи может быть фраза *Please write clearly in CAPITALS*, как, например, в миграционной карте Мальдивских островов), которая иногда присутствует в формуляре (см. образец египетской миграционной карты). Как ни странно, данное словосочетание может вызвать трудности у студентов-нелингвистов и интерпретироваться как «столица», «капитал» «письмо» и т.п.

На втором этапе проводится работа с дополнительной информацией, которая содержится не во всех миграционных картах.

К **дополнительной информации** относится:

- пол (*sex: male/female*),
- национальность (*nationality*),
- профессия / род занятий (*occupation*),
- номеррейса (*flight number*),
- номервизы (*visa number + place of issue/date of issue*),
- страна проживания (*country of residence*),
- подпись (*signature*).

Данные рубрики можно обнаружить в миграционных картах Таиланда, Болгарии, Кубы, Непала, Испании и др.

Самостоятельному заполнению некоторых рубрик (например, цель визита: *holiday* «отпуск», *business* «бизнес», *education* «обучение», *employment* «трудоустройство», *transit* «транзит», *meeting* «совещание», *incentive* «тренинг», *conventions* «соборания», *exhibitions* «выставки», *others* «другое») предшествует работа с миграционными картами, в которых имеются «готовые ответы», т.е. когда достаточно только выбрать подходящий вариант и поставить возле него «крестик» или «галочку». Для этой цели подойдет образец тайской миграционной карты (Рис. 3).



Рис. 3  
Тайская миграционная карта

**For non-Thai resident only**

**PLEASE MARK**

**PLEASE COMPLETE IN ENGLISH**

1. Type of flight  
 Charter  Schedule

2. First trip to Thailand  
 Yes  No

3. Traveling on group tour  
 Yes  No

4. Accommodation  
 Hotel  Friend's Home  
 Youth Hostel  Apartment  
 Guest House  Others

5. Purpose of visit  
 Holiday  Meeting  
 Business  Incentive  
 Education  Conventions  
 Employment  Exhibitions  
 Transit  Others

6. Yearly income  
 Under 20,000 US\$  
 20,000-40,000 US\$  
 40,001-60,000 US\$  
 60,001-80,000 US\$  
 80,001 and over  
 No income

7. Occupation  
 \_\_\_\_\_

8. Country of residence  
 City/State: \_\_\_\_\_

9. Country: \_\_\_\_\_

10. From/Port of embarkation  
 \_\_\_\_\_

11. Next city/Port of disembarkation  
 \_\_\_\_\_

**2**

Более сложной формой официальной письменной самопрезентации является таможенная декларация. Таможенная декларация представляет собой формуляр с графами, в т.ч. и с личной информацией. Заполняя данный документ, декларант заявляет по установленной форме точные сведения о товарах и транспортных средствах, перемещаемых через - таможенную границу, об их таможенном режиме и другие сведения, необходимые для - таможенных целей. Правильное заполнение таможенной декларации является крайне важным для заявителя, поскольку с момента оформления ее принятия она становится документом, свидетельствующим о фактах, имеющих юридическое значение.

Для таможенных деклараций характерны следующие информационные блоки:

- личная информация;
- товары, разрешенные для ввоза;
- растения / животные / фармацевтическая продукция;
- финансы;
- ответственность.

Личная информация, бесспорно, подлежит непосредственному заполнению. Остальные рубрики обычно сопровождаются подсказками типа «да / нет» или цифрами (если речь идет о финансах). Так, например, варианты общей стоимости ввозимых товаров в Аргентину указаны в самой таможенной декларации; в таможенной декларации США цифры в соответствующее поле необходимо внести самостоятельно. Несмотря на наличие подсказок, текстовое поле таможенной декларации подлежит детальному прочтению. Таким образом, чтение, работа над текстом, является неотъемлемой частью обучения самопрезентации.

В заключение отметим, что обучение любой дисциплине должно осуществляться на четкой методической основе. С этой точки зрения, в содержании обучения официальной письменной самопрезентации можно выделить следующие компоненты:

- **лингвистический** (специально отобранный языковой материал);
- **социокультурный** (национальные особенности архитектуры формуляра, т.е. расположение информационных блоков, а также правила их заполнения, например использование заглавных букв);
- **методологический** (знания, умения и навыки работы с учебным материалом).

## **ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ И СТИЛЬ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БИЛИНГВИЗМА**

**Abstract.** The article is about the study of modern ways of bilingualism phenomena. There are empirical studies concerning the foreign language influence on a typology of personal characteristics and the structure of interpersonal relationships of future professional bilinguals. The study involved 399 students from the Faculty of Foreign Languages in Pedagogical University, whose native language is Russian. There was psychosemantical analysis of such notions as «World», «People» and «I» being held. And differences between specific groups studying French, Spanish and German were shown.

Проблема билингвизма приобретает все большую популярность, что объясняется постоянным увеличением количества людей говорящих на нескольких языках. Это связано и с усилением миграционных процессов, приводящих, в частности, к увеличению количества смешанных браков. В результате, дети, рожденные в этих семьях, сразу попадают в многоязычный мир, становясь естественными билингвами. Кроме того, обучение иностранным языкам, являясь неотъемлемой частью современного образования, приводит к возникновению все большего числа т.н. поздних искусственных билингв.

Исследование феномена билингвизма, механизмов его возникновения, влияния на когнитивные процессы и социализацию ребенка не дают однозначного ответа – хорошо это, или плохо. Вызывает беспокойство родителей и педагогов информация о случаях «задержки» речевой активности маленьких билингв, меньший словарь одного языка по сравнению со словарем монолингвы, случаи смешения языков, различных интерференций, речевых нарушений и т.д.

Однако эмпирические исследования и жизненный опыт показывают значительные преимущества, которые приобретают в дальнейшем маленькие билингвы. Необыкновенно интересны данные, полученные с помощью нейролингвистических исследований, показывающие, что процесс мозговой локализации языка достаточно динамичен. Так, если два языка осваивались одновременно, с рождения, то локализация обоих языков происходит в одном полушарии. Если обучение начиналось после трехлетнего возраста ребенка, то окончательная локализация языков задействует оба полушария.

Возможно, этим объясняется тот результат, который был получен в исследовании А. Маркеманн, показавший разницу в использовании двух языков в процессах мышления и в разных состояниях сознания. Так, естественные билингвы, выросшие в двуязычных семьях, склонны думать на своеобразном миксе языков, что не свойственно искусственным поздним билингвам. При этом сновидения, которые видят искусственные билингвы, часто представляют собой смесь из языков, а естественные билингвы в подавляющем большинстве случаев видят сны на одном языке (выбор языка сновидения зависит от ситуации и окружающей обстановки). Кроме того, естественные билингвы демонстрируют предрасположенность к точным и естественнонаучным дисциплинам, а поздние искусственные билингвы – к гуманитарным и социальным наукам.

Несмотря на то, что интерес к проблеме человеческого многоязычия имеет давнюю историю, научные исследования феномена билингвизма начали проводиться относительно недавно. В основе психологических исследований лежат работы Л.С. Выготского, Ж. Пиаже,

А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии и др., направившие интерес исследователей на изучение взаимосвязи языка и когнитивных процессов. Так, J. Cummins, изучавший способности билингвальных детей в обучении, показал влияние степени сбалансированности билингвизма на гибкость и креативность в решении мыслительных задач. По его данным, самые высокие показатели наблюдаются у детей со сбалансированным билингвизмом, за ними следуют моноязычные дети, и последние позиции занимают дети-билингвы со смешанным двуязычием. Это объясняется, по мнению автора, тем, что только достижение равнозначной лингвистической компетенции на обоих языках помогает избежать проблем в когнитивном развитии и оказывает благоприятное влияние на мышление (Cummins J., 1977).

Более высокие результаты сбалансированных билингв объясняются тем, что они, будучи связаны не только с двумя языками, но и с двумя культурами, обладают более разнообразным и богатым языковым опытом. Кроме того, двуязычные дети более гибки в мышлении в связи с постоянной тренировкой в «переключении» мышления, поскольку переход с одного языка на другой – это не только замена одних слов другими, это переход на иную структуру произношения, грамматического строя и значения понятий (Cummins J., 1976).

Билингвы сознательно или бессознательно сравнивают языки, анализируют их, чтобы избежать интерференций. Язык воспринимается ими как один из множества, что формирует у них особую ответственность перед собственной речью (Baker C., 1993).

Двуязычие формирует у ребенка способность к размышлениям и рефлексии по поводу природы и функции слова. Билингвы связывают свои знания в двух языковых системах, подчиняющихся разным структурам. У билингвы словарный запас, включающий словарь на двух языках, больше чем у монолингвы, но запас понятий у них равный. Такое богатство выбора вокабуляра делает возможным разнообразие значений для одного слова – у билингвы представлено больше значений, чем у монолингвы.

Все это позволяет предположить, что билингва в своем мышлении меньше опирается на слова, больше ориентируясь на значения. Эта гипотеза находит подтверждение в наблюдениях Leopold W., Bialystock E. и экспериментах Ianco-Worrall A.D., предположившей, что билингвальные дети достигают необходимого уровня семантического развития на 2-3 года раньше моноязычных детей (Bialystock E., 1987; Leopold W., 1970; Ianco-Worrall A.D., 1972).

Кроме того, большое количество работ посвящено анализу особенностей социального поведения многоязычных детей. Как отмечают авторы, для них характерно т.н. коммуникативное восприятие, т.е. более чуткий настрой на собеседника. Билингвы вынуждены маневрировать между двумя языками, двумя языковыми системами. Они постоянно сталкиваются с ситуациями, где в мгновение должны выбрать подходящий язык, понятный собеседнику. В связи с этим, сознание билингвы «тренировано» на большую чувствительность в отношении собеседника, его языка и речи, чем у монолингвы. В эксперименте, проведенном Lambert W.E., было показано, что дети-билингвы лучше, чем их сверстники монолингвы, могут объяснить условия игры, описать обстановку и объяснить правила поведения, демонстрируя большую эмпатию и понимание собеседника. (Lambert W.E., 1977).

Все эти исследования представляют неоспоримый интерес, но они не дают ответа на вопрос об особенностях развития личности билингвы. Каким образом двуязычие влияет на формирование личности, на восприятие самого себя и окружающих людей? Каково участие языка в формировании образа того многоязычного мира, в котором оказывается человек, имеющий возможность взаимодействовать с ним, используя разные языковые структуры?

Несомненно, возможность вычленения языкового фактора в формировании личности естественного билингвы затруднена тем, что чрезвычайно сложно отделить факторы языка от факторов родительского, семейного и социального влияния.

В связи с этим, первым шагом в этом направлении может быть исследование влияния языкового фактора на личность билингвы в условиях позднего искусственного билингвизма.

Если удастся выявить существенные отличия, характерные для групп билингв, изучающих разные иностранные языки, то это будет подтверждать тот факт, что иностранный язык является значимым фактором, оказывающим несомненное влияние на формирование личности.

Для ответа на эти вопросы было проведено исследование трех языковых групп будущих профессиональных билингв, изучающих французский, немецкий и испанский языки. Всего в исследовании приняли участие 399 студентов факультета иностранных языков педагогического университета, для которых родным языком является русский. Были применены методики: 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла; Метод диагностики межличностных отношений (ДМО) Л.Н. Собчик – модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири; Методика личностного дифференциала - модификация методики семантического дифференциала Ч. Осгуда

Анализ результатов личностного опросника Р. Кеттелла показал наличие различий по факторам, имеющим средовую детерминацию. Статистически значимые различия обнаружены между группами по личностным факторам Q3 (самодисциплина) и G (моральная нормативность) и I (лидерство), II (независимость) и IV (недоверчивость) октантам по диагностике межличностных отношений. Значимые различия по личностным факторам I (эмоциональность), N (дипломатичность), Q1 (восприимчивость к новому), а так же по III (агрессивность) и VI (зависимость) октантам по диагностике межличностных отношений.

Содержательно это выглядит следующим образом:

Группа студентов, изучающих испанский язык, характеризуется более высокими показателями, чем группы, изучающие французский и немецкие языки по фактору Q1 и более низкими по факторам I, N и Q3. Эти данные говорят о том, что для них характерны такие качества как: любознательность, оригинальность, непосредственность, низкая самокритичность наряду со скептичностью, отказом от правил и авторитетов и недостаточным самоконтролем.

У «испанцев» ниже, чем у остальных языковых групп, показатели по I, II, III октантам ДМО, что свидетельствуют о невыраженной потребности в доминировании, лидерстве, соперничестве, отчужденности и агрессивности, и о преобладании таких коммуникативных черт, как открытость, низкая конфликтность и доброжелательность. Более высокие, чем у «немцев», баллы по IV октанту указывают на более выраженную скептичность и язвительность.

Группа студентов, изучающих французский язык, показала самые высокие показатели по фактору I, более низкие, чем «испанцы» и «немцы» по факторам G, Q1, Q3. Эти данные позволяют предполагать наличие таких характерных для данной группы качеств как эмоциональность, стремление к покровительству, беспокойство и зависимость от социальной оценки на фоне внутреннего конфликта в представлениях о себе, консерватизм в сочетании с импульсивностью, переменчивостью в настроениях и трудностями в самоорганизации.

По данным ДМО у «французов» самые высокие показатели по III, IV и VIII октантам, что указывает на прямолинейность, настойчивость в достижении целей, скептичность наряду с выраженной готовностью помогать окружающим и ответственностью.

Группа студентов, изучающих немецкий язык, имеет самые высокие баллы по личностным факторам G и Q3, что говорит о т.н. высоком супер-эго, т.е. добросовестности, ответственности, упорстве, настойчивости в достижении цели, чувстве долга, соблюдении стандартов и правил наряду с самолюбием, высоким самоконтролем, потребностью в лидерстве и умением подчинять себе других. Кроме того, «немцы» показывают незначительное снижение баллов, по сравнению с другими группами по факторам Q4, M, E, что добавляет к портрету «немцев» такие штрихи как: энергичность, повышенная мотивация, креативность и мечтательность, доминантность и напористость.

По данным ДМО у «немцев» самые высокие показатели по I шкале и по VII. Самые

низкие баллы по IV и V шкале, что свидетельствует о выраженной потребности в лидерстве на основе стремления к сотрудничеству, дружелюбных отношениях с окружающими, высоким чувстве ответственности, реалистичности и здоровом скептицизме.

Полученные результаты позволяют говорить о наличии явных и значимых различий, отличающих одну языковую группу от другой. Для того чтобы иметь возможность проанализировать субъективное содержание выявленных различий, была использована модифицированная методика семантического дифференциала - метод «Личностного дифференциала». Технологии семантического дифференциала позволяют реконструировать индивидуальную систему значений, «через призму которой происходит восприятие субъектом мира, других людей и самого себя» (Петренко В.Ф., 2010, с.5). Полученные в результате психосемантического исследования данные дают возможность «увидеть мир «глазами испытуемого», почувствовать его способы осмысления мира» (там же).

«Немцев», «французов» и «испанцев» просили оценить «Мир вокруг себя», «Самого себя» и «Людей вокруг себя» по 21 шкале «Личностного дифференциала».

Обработка, с помощью факторного анализа, полученных результатов показала, что наиболее целостную, согласованную и позитивную оценку «Миру» дают испанцы, не используя ни одной негативной оценки. «Мир» для них представляется неким «заботливым» пространством, добросовестным, отзывчивым, добрым, честным и справедливым.

«Немцы» характеризуют «Мир» как справедливый, добрый, честный, отзывчивый, дружелюбный и добросовестный. Но, вместе с тем, они указывают на то, что «Мир» расслаблен и суетлив.

Самую сложную и неоднозначную оценку «Миру» дают французы. Для них «Мир» честен, отзывчив, справедлив, добр, добросовестен и дружелюбен. Но, наряду с этим, он и оценивают его достаточно критично, указывая на то, что он суетлив, раздражителен и, одновременно, расслаблен и уступчив.

На первом месте в оценке «Людей вокруг себя» для «французов» стоят такие характеристики как доброта, дружелюбие, честность и справедливость. Следующими по значимости для них являются – разговорчивость, открытость и обаятельность. «Французы» отмечают, что люди могут быть суетливыми и раздражительными, а кроме того, напряженными и упрямыми.

«Немцы» важнейшим фактором оценки «Людей» считают «готовность к коммуникации». Поэтому «Люди» воспринимаются ими как общительные, открытые, отзывчивые, дружелюбные и энергичные. Следующими по значимости качествами в оценке «Людей» являются: честность, доброта, добросовестность, сила и деятельность. Но вместе с тем, «Люди» могут быть упрямыми и напряженными.

У «испанцев» на первом месте в оценке людей стоит такая характеристика как добросовестность, затем они оценивают «Людей» как добрых, отзывчивых, обаятельных, честных, дружелюбных и открытых. Важным для «испанцев» являются такие качества как: независимость, самостоятельность, уверенность и сила.

«Самих себя» «французы» оценивают как сильных, самостоятельных, независимых, решительных и энергичных. Следующими по значимости качествами являются: общительность, разговорчивость, отзывчивость и обаяние. При этом, «французы» откровенно признают, что могут быть упрямыми, эгоистичными и безответственными.

«Немцы» «Самих себя» оценивают как общительных, открытых, дружелюбных и отзывчивых. Для них характерно быть уверенными, деятельными и решительными. Но, они, по их собственной оценке, не лишены и таких качеств как невозмутимость, упрямство, эгоистичность и безответственность.

«Испанцы» самыми яркими своими качествами считают общительность, разговорчивость, энергичность и обаяние. Кроме того, они самостоятельны, независимы, справедливы, отзывчивы и уверены в себе. У них есть небольшой недостаток – они упрямы.

Хочется еще раз подчеркнуть, что «испанцы» отличаются от языковых групп «французов» и «немцев» тем, что практически не дают негативных оценок ни окружающему их миру, ни другим людям, ни самим себе.

Таким образом, данные психосемантического анализа позволили увидеть смысловое наполнение тех объектных характеристик личностных типологий и стилей межличностных отношений, которые были определены с помощью психодиагностических методик.

Проведенное исследование и полученные результаты позволяют говорить о том, что не только естественный ранний билингвизм, но и позднее изучение языка, приводящее к сбалансированному билингвизму (профессиональный билингвизм) влечет за собой возникновение феномена бикультуральности, что проявляется в появлении характерных личностных черт и стратегий межличностных отношений.

#### **Литература:**

1. Бекасова Е.Ю., Маркеманн А.В. Феномен взрослого билингвизма в мультикультурном обществе // Материалы VII Международного научно-практического семинара (Хельсинки-Турку-Куопио-Лаппеенрата, 19-26 сентября 2012 г.) – М., 2012. - С. 31-35.
2. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. –СПб., 2007. – 104 с.
3. Собчик Л.Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений. СПб., 2010. – 96 с.
5. Bialystock E. Influences of Bilingualism on Metalinguistic Development// Second Language Research 1987. – С. 154-166.
6. Cummins J. Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills// Modern Language Journal 1977. С. 3-12
7. Ianco-Worrall A.D. Bilingualism and Cognitive Development// Child Development, 1972. – С .139-140.
8. Leopold W. Speech Development of a Bilingual Child, vol.1-4,- Evanston, Illinois, 1970.- С. 939-950.



*Бекетова А.П.*  
*старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода*  
*Уральский федеральный университет*  
*Екатеринбург, Россия*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Abstract.** The article investigates ‘conflict’ not only as an ordinary phenomenon appearing in a social interaction process but also as a means of life experience, self-education and self-perfection. The authors underline the importance of formation of students’ conflictological competence within a multicultural educational environment. Particular attention is paid to formation of practical skills of resolving conflicts. The role of a lecturer as a mediator directing any talks to the cooperation course is also in consideration in the article. The research proves that conflictological competence of students is necessary for social and professional adaptation.

В рамках программы повышения конкурентоспособности Уральский федеральный университет (УрФУ), расположенный в городе Екатеринбург, одним из приоритетных направлений выбрал создание межкультурной и межнациональной среды обучения за счет увеличения числа иностранных студентов [6]. Формируемый в результате кооперации с ведущими

мировыми научно-образовательными центрами потенциал направлен на развитие приграничного сотрудничества со странами Евразийского экономического союза (Казахстана, Киргизии, Таджикистана), Монголии и отдельных регионов Китая. Университет также планирует выход на рынки отдельных стран Африки, Ближнего Востока, в первую очередь туда, где реализуются проекты межгосударственного сотрудничества и присутствуют российские компании-партнеры университета. Привлечение иностранных студентов в УрФУ положительно скажется на формировании в Уральском федеральном округе научно-образовательного и инновационного центра международного уровня на базе Уральского федерального университета. Однако стоит отметить, что различия культур могут существенно сказаться на межличностных отношениях между студентами. В этой связи возможно увеличение количества межличностных конфликтов, отличающихся различными формами агрессивного поведения в студенческой среде. Поэтому в данном исследовании особо подчеркивается необходимость формирования конфликтологической компетентности студентов в поликультурном образовательном пространстве.

Под конфликтологической компетентностью понимается «когнитивно-регуляторная подсистема профессионально значимой стороны личности, включающая соответствующие специальные знания и умения» [1, с.152]. Конфликтологическая компетентность развивается в результате изучения конфликтологии, практического применения знаний в интересах повышения конструктивности поведения в конфликтных ситуациях, накопления жизненного опыта. Однако конфликтологическую компетентность можно также формировать на занятиях по иностранному языку, поскольку, являясь практической дисциплиной, развивающей в основном навыки речевого общения, она позволяет не только приобщить студентов к использованию языка другой культуры, но и повысить культуру межличностного общения.

Согласно А.Я.Анцупову и А.И.Шипилову конфликтологическая компетентность включает в себя формирование следующих необходимых знаний и умений для дальнейшего применения их на практике и, соответственно, накопления жизненного опыта [1]:

знания о закономерностях возникновения, развития и завершения конфликтов;

умение ориентироваться в конфликтной ситуации, прогнозировать ее динамику, не допускать деструктивных действий, с минимальным ущербом для себя и оппонента завершать конфликт;

первичные навыки конструктивного поведения на всех этапах развития конфликта.

Конфликт возникает в тех случаях, когда появляется зона разногласий, в рамках которой у каждого участника конфликта существует собственное представление о ситуации. Эти представления чаще всего не совпадают. Но, по словам одного из специалистов в области переговоров Р. Фишера, чем более разнообразным становится мир, с тем большим числом противоречий в интересах приходится сталкиваться [5]. Именно в конфликтной ситуации наиболее ярко обнаруживает себя толерантная позиция и именно тогда необходимо проявлять себя как человека, знающего и умеющего действовать согласно принципу трех «П». Данная тактика включает в себя следующие необходимые компоненты: понимание (умение заглянуть в мир собеседника одновременно с двух точек зрения: своей и его), принятие (безусловное положительное отношение к различиям) и признание (способность видеть различия и осознание права собеседника быть другим, отличным от остальных) [2].

Е.Осипова считает, что конфликт позволяет предотвратить стагнацию общества, стимулирует поиск решения проблем. Кроме того, конфликт малой интенсивности, разрешенный мирно, может предотвратить конфликт более серьезный. Замечено, что в тех социальных группах, где довольно часты небольшие конфликты, редко дело доходит до крупных противоречий [5].

Стоит отметить, что в ходе конфликта его участники испытывают такие же физические реакции, как во время стресса: изменение тембра голоса, повышение темпа речи, учащенное дыхание, сердцебиение, дрожание рук, повышенное потоотделение. Для эмоциональных

реакций характерно большое количество раздражения, гнева, обиды, страха, чувства вины, раскаяния.

Многие психологи сходятся во мнении, что эмоции являются скорее межличностным, то есть интерсубъективным, нежели индивидуальным, то есть субъективным, феноменом. Социальный психолог Р. Хэрри считает, что как таковых эмоций не существует, есть лишь различные способы эмоционального выражения индивидуальных чувств, действий, оценок, установок и мнений соответствующим физиологическим способом. К примеру, гнев — вовсе не наше внутреннее состояние. Быть сердитым означает взять на себя роль сердитого человека, который через свои эмоции высказывает неодобрение или негодование [4]. Исходя из вышесказанного, мы считаем необходимым обучать студентов во время конфликта и во время поиска решения проблем брать на себя роль человека, комфортно чувствующего себя в окружающей среде, понимающего других людей и всегда готового к компромиссам, человека с доброжелательным отношением к другим культурам, взглядам, традициям, человека с высоким уровнем эмпатии. Ведь эмпатия, или сопереживание, является одним из основных критериев толерантной личности, поскольку означает умение прислушиваться к чувствам других, понимание их позиции и активное проявление участливого отношения к их проблемам [7].

Для разрешения конфликта важно уметь управлять негативными эмоциями и стимулировать проявление положительных. Социальные психологи могут привести огромное число примеров влияния установки на восприятие.

Результатом длительных исследований американского социолога У. Томаса стала формулировка так называемой теоремы Томаса. Она звучит следующим образом: «Если ситуации определяются как реальные, они становятся реальными по своим последствиям» [3]. Конфликт относится к тому типу ситуаций, к которому полностью применима теорема Томаса: если человек определяет ситуацию как конфликтную, она становится конфликтом. В своих дальнейших действиях в данной ситуации человек основывается на том определении, которое он придал ситуации, соответственно развивая конфликтное взаимодействие, оценивая действия партнера, выбирая стратегии поведения. Таким образом, человек не просто реагирует на ту или иную ситуацию, а «определяет» ее, одновременно «определяя» себя в этой ситуации, тем самым фактически создавая, «конструируя» тот социальный мир, в котором живет [3].

Следовательно, взаимное доверие и достижение справедливых соглашений более вероятно, если люди настроены позитивно, проецируют позитивное завершение конфликта и ориентированы на взаимное благополучие.

Существуют различные стратегии поведения в конфликтной ситуации. К. Томас выделяет пять основных стилей поведения: конкуренция, сотрудничество, компромисс, приспособление и избегание (уклонение).

Конкуренция, по А.Я. Анцупову и А.И. Шипилову это «соперничество, активное соревнование на каком-либо поприще между отдельными лицами (конкурентами), заинтересованными в достижении одной и той же цели» [1]. Положительным аспектом конкуренции является достижение лучших результатов.

Сотрудничество – это «кооперативная стратегия поведения оппонента в конфликте, заключающаяся в ориентации на совместный поиск решения, удовлетворяющего интересы всех сторон» [1]. Данная стратегия поведения считается наиболее эффективной.

Под компромиссом подразумевается «стратегия поведения субъекта в конфликте, ориентированная на определенные уступки взамен на частичные уступки со стороны оппонента» [1]. Компромисс также можно назвать одним из наиболее эффективных способов разрешения конфликта.

Еще одной стратегией поведения оппонента в конфликте является приспособление, «реализующееся в сглаживании противоречий отступлением от своих интересов» [1]. Данная стратегия применима в тех случаях, когда проблема незначительна или налицо явная непра-



вота позиции, а также в случае необходимости сохранения отношений.

И, наконец, избегание, или уклонение, заключается в «поддержании нейтралитета любой ценой» [1]. При данной стратегии оппонент не стремится отстаивать свои права и не сотрудничает ни с кем. Она применяется тогда, когда отношения характеризуются высокой степенью напряженности, или когда проблема незначительна для оппонента, или когда оппонент понимает невозможность разрешить конфликт в свою пользу.

Каждый из вышеперечисленных стилей поведения в конфликтной ситуации применим в зависимости от различных обстоятельств: отношений конфликтантов, стадии протекания конфликта, мотивов оппонентов.

При формировании конфликтологической компетентности важно также сообщить студентам то, что нарушить отношения и осложнить конфликтную ситуацию могут следующие поведенческие установки:

неуважение (прерывание речи партнера, настаивание на собственной правоте, упреки, выдвижение ультиматума, ирония, язвительность, оскорбления, приказы);

пренебрежение (подчеркивание разницы между собой и партнером, преуменьшение вклада партнера в общее дело и преувеличение своего, настаивание на собственной правоте, обобщение и «навешивание ярлыков»);

чрезмерная эмоциональность (повышение голоса, интенсивная жестикуляция);

игнорирование (нарочитое молчание, избегание пространственной близости и контакта глаз).

Эти и другие «барьеры общения» люди воспринимают довольно эмоционально, и чаще всего эти эмоции носят негативный характер. Главное правило эффективного общения – это открытое выражение желаний и чувств, уважение к желаниям и чувствам партнера.

Роль преподавателя при формировании конфликтологической компетентности студентов нельзя недооценивать. Преподаватель выступает в роли медиатора, или посредника, то есть его задача – направить любые переговоры в русло сотрудничества и ориентировать их на результат типа «выигрыш — выигрыш» [7].

Медиация особенно эффективна в тех случаях, когда нужно поддержать отношения между студентами, ведь постоянное взаимодействие между ними в будущем просто неизбежно. Поддержание отношений особенно важно при разрешении межличностных конфликтов, возникающих между студентами в поликультурном образовательном пространстве вуза. Снижение конфликтности в академической группе, помимо улучшения психологической атмосферы, сплочения студентов, непосредственно влияет на повышение социальной и, соответственно, профессиональной компетентности студентов.

Однако преподаватель должен помнить об основных принципах медиации и уметь профессионально справляться с возложенными на него полномочиями:

добровольность участия конфликтантов (процесс переговоров и ответственность за результаты полностью принадлежит сторонам; медиатор организует процесс переговоров таким образом, чтобы стороны действовали эффективно в достижении своих интересов, нарушенных в результате возникшего конфликта);

конфиденциальность (не допускать распространения информации о конфликте и способах его разрешения);

беспристрастность посредника (быть ответственным и нейтральным, демонстрировать уважение, а вместе с тем доверие и заботу; не вовлекать других и самому не вовлекаться в конфликт, не давать советов, не навязывать свои идеи для поиска решения).

Таким образом, посредник при работе внимательно слушает, при необходимости повторяет услышанное, ни в коем случае не перебивает участников, старается прояснить спорные моменты, стимулирует участников приводить больше информации и предлагать большее количество вариантов решения проблемы. Самое главное, о чем должен помнить любой ме-

диатор – он не ищет правого, а ищет эффективное решение.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что проведение мероприятий по формированию конфликтологической компетентности и развитию навыков толерантного поведения способствует налаживанию межличностных отношений и является необходимым условием мирного сосуществования людей в социуме. Умение гибко пользоваться различными методами, эффективно улаживать споры и разногласия, умение находить точки соприкосновения и готовность к толерантному общению способствуют развитию идеи всеединства, предполагающей принятие и взаимообогащение противоположностей. Конфликт должен использоваться как источник жизненного опыта, самовоспитания и самосовершенствования.

#### Литература:

1. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2006. – 528с.
2. Бекетова А.П. Толерантность в российском образовании: проблемы понимания, принятия, признания // Языковое образование в современном российском обществе: сборник материалов межвузовской научно-практической конференции. – Екатеринбург: УГГУ, 2011. – С.10-12
3. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
4. Кравченко А.И. Психология и педагогика / А.И. Кравченко. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 400с.
5. Осипова Е. Конфликты и методы их преодоления: социально-психологический тренинг / Е. Осипова, Е. Чуменко. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32с.
6. Программа повышения конкурентоспособности УрФУ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ppk.urfu.ru/Pages/main.aspx>. Дата обращения: 18 июля 2014 года.
7. Beketová A.P., Kuprina T.V.: Problémy metodiky rozvoje návyků tolerantního chování studentů během výuky. – Udržitelný rozvoj v podmínkách ekonomické krize. – Jiří Dušek, Jan Gregor a kol. – Vysoká škola evropských a regionálních studií. – České Budějovice, Česká republika. – 2011. – kap. 5.1. – s. 347-351.
8. Stephen Covey: 7 Habits Model [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.change-management-coach.com/stephen-covey.html>. Дата обращения: 18 июля 2014 года.



*Богданова-Бегларян Н. В.*  
*доктор филологических наук, профессор*  
*Санкт-Петербургский государственный университет*  
*Санкт-Петербург, Россия*

## О СПЕЦИФИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЯХ УСТНОЙ СПОНТАННОЙ РЕЧИ (ГРАММАТИКА ЯЗЫКА VS. ГРАММАТИКА РЕЧИ)<sup>18</sup>

**Abstract:** The article studies the specifics of Russian oral spontaneous speech via theoretical ideas of Construction Grammar. The research and conclusions are based upon the material of the Speech corpus of Russian language, which has been created at the Faculty of Philology of St Petersburg State University. The analysis of the material has helped defining more than ten varieties of specific constructions of spontaneous speech (constructions of hesitation, discourse, search, meta-communication, reflection, deictic etc). In a way they resemble construction grammar: they are not elementary and are built from simpler units, they also function as a whole and are easy to remember, which to scholars sets the target of writing special dictionaries of these constructions. Meanwhile speech constructions differ from construction grammar in lacking or barely having a content plane which is replaced by a pragmatic meaning, or speech function. The latter fact

<sup>18</sup> Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ № 13-04-12022 «Информационная словарная система «Язык мегаполиса»» и гранта РНФ № 14-18-02070 «Русский язык повседневного общения: особенности функционирования в разных социальных группах».

supposedly advocates the inequality of language grammar and speech grammar.

Уже несколько десятилетий дискурсивный анализ языкового материала опирается на так называемую *грамматику конструкций* (Construction Grammar, CxG), основы которой заложили Ч. Филлмор и А. Голдберг (Fillmore, Kay, O'Connor 1988; Fillmore, Kay 1992; Goldberg 1995). Под конструкцией при этом понимается особая единица языка, «языковое выражение, у которого есть аспект плана выражения или плана содержания, не выводимый из значения или формы составных частей» (Goldberg 1995: 4). «Конструкциями считаются языковые единицы любого уровня, если они обладают формой и содержанием, так что их элементами могут быть и морфемы, и слова, и предложения» (Рахилина, Кузнецова 2010: 19). Эти единицы «не элементарны, то есть состоят из нескольких более простых единиц, а функционируют как единое целое» (Рахилина 2010: 13). При таком понимании получается, что «конструкциями пронизан весь язык, и всё в нем — конструкции, если только это не обрывок словосочетания или предложения и не осколок — недорасслышанное или недопроизнесенное слово» (там же: 14). Более того, такого рода языковые единицы одновременно и индивидуальны, специфичны для конкретного языка, и универсальны — в том смысле, что «пронизывают весь и всякий естественный язык: все человечество говорит конструкциями» (Рахилина, Кузнецова 2010: 22). По мнению сторонников этой теории, «CxG ориентирована на изучение и описание реального естественного языка, причем в любых аспектах и срезах и на любых уровнях. Эта теория — для практики: словарной, грамматической, практики корпусного анализа, экспедиционных работ и типологических исследований — одним словом, теория для дескриптивной лингвистики» (там же: 75).

В свете всего сказанного не вызывает удивления и сопротивления тот факт, что исследования *грамматики языка* сводятся фактически к исследованию грамматики конструкций. И логичным поэтому кажется желание лингвистов подходить с теми же мерками и к описанию речи, где выявляются все те же конструкции — приставочные и суффиксальные (в рамках слова), предложные и беспредложные (в рамках словосочетания), сочинительные и подчинительные (в рамках предложения) и т. д., и т. п.

Однако уже первые наблюдения над материалом устной спонтанной речи с очевидностью показали, что *грамматика речи* несводима к грамматике языка, что все привычные языковые метапонятия — *морфема, слово, предложение*, т. е. те самые «элементарные частицы» (Рахилина 2010: 13), из которых и складываются конструкции, — «оказываются неприложимыми или плохо приложимыми к спонтанной речи. Фактически на этом материале все традиционные метапонятия языка (единицы его описания) так или иначе разрушаются, на их месте создается нечто новое, что не всегда легко поддается определению и описанию» (Богданова 2007: 191). Это с неизбежностью ставит перед исследователями целый ряд вопросов, связанных с описанием грамматики речи, вплоть до выработки нового терминологического аппарата.

Думается, что один из таких вопросов должен быть и о тех конструкциях, которые в большом количестве обнаруживаются в устном дискурсе, особенно в повседневной спонтанной речи носителя языка. Именно такую речь содержит Звуковой корпус русского языка, создаваемый на филологическом факультете СПбГУ (см. о нем подробнее: *Звуковой корпус...* 2013)<sup>19</sup>. Наряду с «обрывками и осколками», о которых писала Е. В. Рахилина (Рахилина 2010: 13), такая речь изобилует различными чисто речевыми конструкциями, которые отличаются и цельностью, и повторяемостью, и воспроизводимостью, и элементами грамматического значения, и несомненным планом выражения — т. е. всем тем, что свойственно CxG.

<sup>19</sup> Все примеры в настоящей статье — из двух блоков этого корпуса: сбалансированная аннотированная текстовка (САТ, монологическая речь) и «Один речевой день» (ОРД, диалогическая речь). О специальных обозначениях в расшифровках ОРД см. подробнее: Шерстинова и др. 2009. Для контекстов из САТ указан жанр монолога: чтение, пересказ, описание изображения или рассказ на заданную тему.

Сложнее обстоит дело с планом их содержания: лексическое (а порой и грамматическое) значение подобных конструкций, как правило, ослаблено или даже полностью утрачено, а на смену ему приходит та или иная функция в дискурсе, которую можно назвать *прагматическим значением* данной единицы. Функции эти достаточно разнообразны и вполне поддаются некоторой типологизации.

Рассмотрим возможные типы конструкций, которые позволяет увидеть даже поверхностный дискурсивный анализ звучащего материала.

Наиболее типичными для неподготовленной (спонтанной) речи являются (1) *хезитационные конструкции*, возникающие «в проблемных точках речепорождения», по выражению В. И. Подлесской (Подлесская 2013: 632): в условиях временно́го дефицита говорящий задумывается, делает паузу и зачастую заполняет ее вербально — либо отдельными *вербальными хезитативами* (которые часто тоже представляют собой неэлементарные единицы, т. е. конструкции), либо их цепочками, которые мы и называем хезитационными конструкциями:

- *были (э) как-то вот / (э) (...) вот эти / как их ? лямблии ? или как это ?* (ОРД) (+ поиск);

- *toyou toyou ... # так / этой больше не наливать // # где ? \*П я просто читала про этого самого(...) (э-э) как его ? (...) (м-м) (э-э) судьбу Ди* (ОРД) (+ поиск);

- *по лицам определяю / @ а-а // @ потому что понимаете / в принципе значит как ? вот / скажем вот / п... что касается азиатов например* (ОРД).

Видно, что во многих контекстах функция хезитации той или иной конструкции (или отдельного вербального хезитатива) сочетается с другими, что говорит о полифункциональности большинства из них. Это свойственно и всем другим типам выявленных речевых конструкций.

Богато представлены в спонтанной речи и различные (2) *дискурсивные конструкции* — стартовые, направляющие или финальные:

- *ну знаешь (...) этого самого(:) / Володю(:) Шагиданова я тебе не посоветую / он ... \*В у нас работают в авт... в автокаде* (ОРД) (маркер старта + хезитация + метакоммуникация);

- *и она просто / у нее там на на уровне подсознания срабатывает / нет / не хочу / потому что // я не знаю почему / думаю что* (ОРД) (маркер финала + хезитация);

- *я как посмотрел / это ужасно / просто посреди белого дня / они там ещё бегают / и павлины сидят // э-э я говорю павлины бегали / ходили это самое } их можно было с рук кормить / семечками / а она это самое } она говорит не м-мы ни одного павлина не нашли* (САТ; рассказ) (направляющий маркер + хезитация).

С хезитацией в спонтанной речи часто сопряжена и функция поиска, что дает большой набор (3) *поисковых конструкций*:

- *похоже на картины Шишкина мне почему-то сразу вспомнилось «Утро в сосновом лесу» самая моя / не знаю самая примитивная хранящаяся у меня в голове картина из детства / вот* (САТ; описание) (+ хезитация + метакоммуникация);

- *Танечка ! \*П будь ласка / \*П это самое / спроси у Анечки* (ОРД);

- *как бы он не это самое* (ОРД) (неудачный поиск);

- *мне сегодня студенты / что-то такое рассказали / а я и не знаю / врут они мне ( ) / вообще / или это действительно произошло / на самом деле ? / # так а что / умер этот / как его / Игорь Моисеев ?* (ОРД).

Часто, найдя в ходе поиска ту или иную единицу (в примерах подчеркнута), говорящий рефлексивует, отстраняется от результата поиска, оценивая его тем или иным образом и как бы снимая с себя ответственность за правильность найденной номинации — в результате появляются (4) *конструкции-рефлексивы*, тоже довольно разнообразные:

- *тоже такой был / маленький / толстенький // \*П на прапорицика / он похож вот / Настеренко и лика как его* (ОРД);

• снимочки мы делали / там вроде косточки нормальные / да ? у вас ? // \*П да / там(:) они это / как его? ближе(:) к спрессованы/ или как-то там (э) было ... # угу / угу / в компрессии (ОРД);

• с другими // \*П ну (...) неспециалистамитак скажем // \*П в той области / в которой я работаю (ОРД);

• ну просто какое-то(?)хирургическая манипуляция / знаете (ОРД) (+ метакоммуникация).

Уже не раз упоминались (5) метакоммуникативные конструкции спонтанной речи, с помощью которых говорящий привлекает или удерживает внимание собеседника, оценивает, что и как он говорит, или как-то иначе строит так называемый «текст о тексте», или «коммуникацию по поводу коммуникации»:

• много конечно есть примет // **Не знаю** / хм-хм / связанные с погодой // Не знаю / что сказать / даже // Ну как // тотуман стеле... / то самое (САТ; пересказ);

• ему наверное тоже захотелоськупил себе лыжи / взял эти лыжипошел / кататься**как понимаю**в горы (САТ; описание);

• будет она стирания и глаженая с двумя пристежными воротничками / **бред** (САТ; чтение);

• **вот ты знаешь** / я короче уже один раз завалила как будто // сдаю второй раз / и второй раз завалила (ОРД) (+ маркер старта).

Возможны в спонтанной речи и (6) конструкции, выступающие в функции самокоррекции:

• мой хороший ! позвонить мне / и узнать у меня ! \*П ты мне звонишь и спрашиваешь о чем угодно / но об этом \*В спросила бы / я бы тебе объяснила бы / \*В и ты бы ( ) уже давно бы сделала / и мне бы / в полдесятого / нервы не трепала бы / с этой ерундой / дурацкой ! с гектарами ! \*П что они из вас / животноводов хотят ( ) **этих** (...) фу ты ( ) пахарей (...) чертовых вырастить / что ли ? (ОРД);

• и где-то вот [ метра-ах наверно ] в пяти от машины / лежит тело / [нрзб] ну на... написано что живой еще был пока / вот это самое ] как авария не случилась (САТ; рассказ).

Целые конструкции говорящий использует порой, чтобы ввести в повествование чужую речь — здесь можно говорить о (7) функции ксенопоказателя таких конструкций:

• и вообще не туда вот поехала // он **такой** / я же сказал / надо говорит(?) головой во все стороны крутить / чтобы шея / что / \*В ну что / чтобы шея сломалась / **типа того что** не надо бояться (ОРД);

• \*Н // я вообще не хочу работать // Вальтюкова поет // # нет я хочу // \*Са я хочу // ну вот такая вот прямо // \*В нет / ну что дома делать ? нет / я хочу работать / **вот типа** / это интересно (ОРД);

• я подошел к тренеру и говорю ему **так и так**вот я занимался водным поло / энное количество лет / я хочу попасть в команду (САТ; рассказ).

Можно говорить и о ряде других типов конструкций в спонтанной речи:

➤ (8) дейктические конструкции:

• да юрист-то подписала / и эта бы / # бухгалтер подписала ? # она бы подписала / это **вотздесьвот** видишь это / (...) допущены вот ошибки (ОРД);

• это довольно смешно выглядит со стороны // ну / наверно всё // **вот так вот**(САТ; рассказ) (+ маркер финала);

➤ (9)аппроксимативные конструкции I (заменители всего перечисления или его части):

• снайперка причём прилично стреляет // \*П с этим / с оптикой / **со всеми делами** // \*П а(:) / п... против кого они воевали (ОРД);

• *а бочки / по 200 литров / они всё равно потом там / про... проржавеют / и прочее и прочее потом* (ОРД);

• *у неё ... # а я и то и другое (э-э) то есть ... # вы с ней очень осторожно* (ОРД);

➤ (10) *аппроксимативные конструкции II (заменители чужой речи)*<sup>20</sup>:

• [Юлия, жен, 18] *А / мы с тобой же были / помнишь / Настя и Катя. Аааа... Катьку я видела пару раз в университете / ну / мы с ней поскольку не общались / постояли / «привет-привет» там / бла-бла-бла* [Разговор подруг // Из материалов Ульяновского университета, 2007];

• *А чаще я сама сажусь на телефон и ля-ля-тополя с его секретаршей...* [О. Некрасова. Платит последний (2000)];

➤ (11) *указательно-риторические конструкции* (выполняют контактоустанавливающую функцию, еще не утратили глагольной семантики):

• *у нас / знаешь как делали / кого-нибудь слушает / а в конце урока собирает тетради у остальных* (ОРД);

• *я думаю надо зайти / \*П знаешь куда ? \*П (э...э) в РИИ // в Жуковский институт / \*П там же есть отдел / \*П инструментоведения* (ОРД);

• *да // он напоминает некоторые археологические \*П изделия // знаешь какие ? \*П / подметки кожаных сапог из Новгорода* (ОРД);

• *а знаешь что / \*П Машика это даже / знаешь / \*П это ... ему в принципе сорок ( ) пять / это нормально // да вообще до шестидесяти пяти / это ещё всё нормально // \*П просто(:)...* (ОРД).

Нет сомнения, что этим перечнем набор конструкций, выполняющих в спонтанной речи различные функции (с учетом преобладания в них прагматического значения над лексико-грамматическим, их можно отнести к классу *прагматем*— см. об этом: *Богданова-Бегларян* 2014), далеко не исчерпывается. Отчасти они близки к тому, что предлагает СxG (например, простые конструкции запоминаются целиком, более сложные составляются из них на основе не жестких правил, а общих принципов, которые говорящий применяет в своей мыслительной деятельности), отчасти же весьма специфичны, что еще раз подтверждает тезис о том, что *грамматика языка* и *грамматика речи* в значительной степени автономны и требуют отдельного описания.

### **Список литературы**

1. *Богданова Н. В.* Метапонятия языка и речи (к вопросу о поиске единиц описания живой речи) // Конференция МАПРЯЛ. Инновации в исследованиях русского языка, литературы и культуры. Сборник докладов. Том 1. Болгария, Пловдив, 31 октября – 3 ноября 2006 г. Пловдив, 2007. С. 189-194.
2. *Богданова-Бегларян Н. В.* Прагматемы в устной повседневной речи: определение понятия и общая типология // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология, 2014 (в печати).
3. *Звуковой корпус* как материал для анализа русской речи. Коллективная монография. Часть 1. Чтение. Пересказ. Описание / Отв. ред. *Н. В. Богданова-Бегларян*. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2013. 532 с.
4. *Подлеская В. И.* Нечеткая номинация в русской разговорной речи: опыт корпусного исследования // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (2013) (Бекасово, 29 мая – 2 июня 2013 г.). Выпуск 12 (19). В двух томах. Том 1. Основная программа конференции / Гл. ред. *В. П. Селегей*. М.: РГГУ, 2013. С. 631-643.
5. *Рахилина Е. В.* Предисловие составителя // Лингвистика конструкций / Отв. ред. *Е. В. Рахилина*. М: Азбуковник, 2010. С. 13-15.
6. *Рахилина Е. В., Кузнецова Ю. Л.* Грамматика Конструкций: теории, сторонники, близкие идеи // Лингвистика конструкций / Отв. ред. *Е. В. Рахилина*. М: Азбуковник, 2010. С. 18-82.
7. *Шерстинова Т. Ю., Рыко А. И., Степанова С. Б.* Система аннотирования в звуковом корпусе русского

<sup>20</sup> Примеров на эту конструкцию в Звуковом корпусе не нашлось, поэтому в данном случае приведены контексты из Национального корпуса русского языка.

языка «Один речевой день» // Формальные методы анализа речи. Материалы XXXVIII Международной филологической конференции (16-20 марта 2009 г.). СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. С. 66-75.

8. *Goldberg A. E.* A Construction Grammar Approach to Argument Structure. Chicago: U. of Chicago Press, 1 edition (March 15, 1995). 271 pp.
9. *Fillmore Ch. J., Kay P., O'Connor P.* Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: the Case of *let alone* // *Language* 64, 1988. Pp. 501-538.
10. *Fillmore Ch. J., Kay P.* Construction Grammar Course Book. Berkeley: U. of California Press, 1992.



**Боженкова Р.К.**

*доктор филологических наук, профессор*

*Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана*

**Москва, Россия**

**Боженкова Н.А.**

*доктор филологических наук, профессор*

*Юго-Западный государственный университет*

**Курск, Россия**

## **ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ДИСКУРСА: СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**Abstract.** The article regards a new integrative methodology of teaching RSL. The methodology considered in the article constitutes the basis of the modern educational course.

Современная теория и практика русского языка как иностранного, далеко вышедшая за пределы собственного методологического аппарата, находится в постоянном поиске новых педагогических путей, направленных на повышение эффективности и интенсификации обучения. Это позитивное движение, с одной стороны, определяется новыми исследовательскими тенденциями в лингвистике, психологии, педагогике, социологии и иных смежных областях научного знания, а с другой – зависит от потребностей общества, его социального заказа. Так, в свое время научный вектор и социокультурные реалии способствовали внедрению в практику РКИ аудиовизуального, аудиолингвального, программированного и иных интенсивных методов обучения. В разные периоды внимание ученых было направлено на лингвострановедческий/культурологический (сейчас – психолингвокультурологический) аспект, язык специальности/функциональные стили (прежде всего научный и деловой), частные вопросы преподавания и национально ориентированные методики, в том числе и с учетом обучения во внеязыковой среде и т.д. Начиная же с последнего десятилетия прошлого века и по сегодняшний день активные позиции в методике РКИ занимают коммуникативно-деятельностная теория, коммуникативный метод и коммуникативная компетенция, соотносящиеся с уровнями владения РКИ, которые представлены в соответствующих государственных образовательных стандартах и определены требованиями государственной системы тестирования.

В настоящее время, как известно, одной из важнейших образовательных задач российской высшей школы в процессе профессиональной подготовки студентов является формирование поликультурной личности. Данный «диктум», обусловленный активными интегративными процессами (межгосударственными, международными), вывел, по существу,

на первый план необходимость владения общекультурными компетенциями (в том числе и навыками социокультурной и межкультурной коммуникации), что, в свою очередь, обозначило стратегические приоритеты в системе обучения иностранных граждан русскому языку: учебный процесс по РКИ не может и не должен сводиться к реализации лишь профессионально-прагматических целей. В свете сказанного появляется необходимость пересмотра современной методологии в области РКИ и уточнения такого ее ключевого композита, как **язык – культура – личность**.

Воспитательная роль языка как феномена культуры, дающего возможность инофонам понять национальную систему ценностей, повысить социокультурную компетенцию и адаптировать свои коммуникативные стратегии к взаимодействию с представителями различных этнокультурных групп – конечно, это общее место для лингвопедагогики и лингводидактики. Более того, идеи детерминизма и взаимопроникновения духовно-нравственных и эстетических ценностей и традиций этносов приобрели универсальный характер для науки в целом. Однако факт того, что *личность* формируется и развивается только через приобщение к иной культуре (при сохранении собственной национальной идентичности), через погружение в иные вербальные и невербальные семиотические системы, как нам кажется, оказывается не до конца осмысленным. Более того, конститuent «личность», с нашей точки зрения, должен вмещать в себя нечто большее, чем принято понимать под *языковой личностью* (по Ю.Н. Караулову) как совокупностью способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов), различающихся:

- степенью структурно-языковой сложности;
- глубиной и точностью отражения;
- определенной целевой направленностью.

По нашему видению, методологически оправданное в данной триаде наполнение составляющей *личность* должно включать и классическую, философскую трактовку этого понятия:

- человек как субъект отношений и сознательной деятельности;
- устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена общества или общности.

Не претендуя на исчерпывающую полноту трактовки, попробуем сформулировать обобщенное понятие *личности* – *онасуть активно созидающая, владеющая умением продуцировать (и соответственно воспринимать/понимать) различного уровня организации и направленности речевые произведения, социально значимые в полиязыковом и поликультурном мире*.

Именно такое широкое понимание *личности*, с нашей точки зрения, должно являться базовым в системе обучения РКИ, если иметь в виду современные процессы глобализации (соприкосновение с иной социально-общественной системой, иным государственным устройством, иными политико-экономическими процессами и т.д.), и именно с таким семантическим наполнением данная триада может дефинироваться как **методологический концепт обучения РКИ**. Как пишет проф. Дейкина А.Д., «извлекать из уроков русского языка необходимые для интеллектуального, духовного, социального и, наконец, профессионального развития личности знания, уметь их перерабатывать и использовать – значит, приобретать ключевые компетенции, актуальные для будущей профессии, связанной с владением этим языком»<sup>21</sup>.

Термин «концепт» выбран нами не случайно, поскольку детерминирующие его постулаты вполне коррелируют с актуальными в современной лингвистике исследованиями проблемы *концепта*, который Ю.Е.Прохоров в кн. «В поисках концепта» определяет как «сло-

<sup>21</sup> Позволим себе предположить, что такой подход сегодня можно распространить на все звенья отечественной языковой/речевой подготовки.



*живущую совокупность правил и оценок организации элементов хаоса картины бытия, детерминированную особенностями деятельности представителей данного лингвокультурного сообщества, закрепленную в их национальной картине мира и транслируемую средствами языка в их общении».*

Итак, при нашем подходе данная триада как методологический концепт приобретает несколько иной (новый) смысл и определенным образом влияет на характер и степень реализации каждого его компонента на разных этапах обучения:

- на начальном этапе – акцент на первом компоненте – *языке*, его средствах и структурной организации;
- на основном и продвинутом этапах – акцент смещается на второй компонент – *культуру*; здесь, как уже отмечалось, язык предстает инструментом, продуктом культуры, способом ее существования;
- на завершающем этапе – *все компоненты триады* должны проявляться в равной степени и в содержании, и в способах обучения; здесь язык выступает как система, средство репрезентации национальной картины мира и *результат деятельности творческой личности* (в самом широком понимании), способной создавать различного вида речевой продукт<sup>22</sup>.

Заметим, что начальный, основной и продвинутый этапы в обозначенном русле теоретически и педагогически ориентированы, применительно к ним предложены и описаны два подхода (*семасиологический* – от формы к содержанию – и *ономасиологический* – от содержания к форме) – и в последнее десятилетие вполне оснащены учебными и методическими пособиями, отвечающими современным требованиям (Аксеновой М.П., Аникиной М.Н., Антоновой В.Е., Балыхиной Т.М., Высоцкой З.Т., Крючковой Л.С., Кухаревич Н.Е., Миллер Л.В., Московкина Л.В., Соболевой Н.И., Теремовой Р.М., Шустиковой Т.В. и др.]. Однако завершающий этап системы РКИ находится пока вне поля зрения методистов: нет целостной картины содержания обучения, не определено, какие методические шаги и в какой последовательности нужно сделать на пути от второго сертификационного уровня владения русским языком к третьему-четвертому (от В2 к С1-С2) и т.д. Именно на этот этап обучения с позиции рассмотренной триады ориентирован учебный комплекс «Уроки русского» (М.: Русский язык. Курсы, 2013), адресованный учащимся гуманитарных специальностей и включающий учебник для студентов, книгу для преподавателя и CD-приложение.

По нашему видению, основной целью завершающего этапа пролонгированного обучения РКИ (соответственно, и учебного комплекса в целом) является, во-первых, систематизация (при необходимости – корректировка) и обобщение собственно лингвистических знаний, полученных ранее, и увеличение их объема посредством расширения фактического материала и, во-вторых, изучение и отработка сложных вопросов речевой практики, таких как дискурсивно обусловленное функционирование отдельных форм и конструкций.

Для достижения этой цели нами выбран комбинаторный подход, базирующийся на функциональном принципе рассмотрения языка и реализующийся в соединении двух означенных ранее (*семасиологического* и *ономасиологического*) подходов по модели «*форма* → *смысл* → *форма*». При этом конститuent «смысл» включает в себя компонент «значение» как идеальную, абстрактную составляющую, но получающую при погружении в реальную коммуникацию иное (нередко новое) содержательное наполнение. Далее на неоднородность семантики накладывается разнообразное функционально-синтаксическое оформление, что, с одной стороны, существенно расширяет работу с языковыми единицами, а с другой – дает возможность интерпретировать текст любого задания и в парадигматическом, и в синтагматическом плане. Иными словами, дидактическая организация учебника (и в этом, пожалуй, его главное отличие) детерминируется постулатом: *каждая морфологическая категория свя-*

---

<sup>22</sup> Здесь, безусловно, находится место и коммуникативному подходу, и языку специальности, и культурологическому подходу.

зана с ее функционированием в составе синтаксических единиц при выражении того или иного смысла в речи. Тем самым охватываются все уровни языка – от семантико-синтаксического до морфолого-фонетического, обеспечивая «многослойность» учебного комплекса и подчеркивая креативные свойства русского языка, возможности его изучения и дальнейшего успешного использования во всех сферах общения.

В кругу других важных характеристик отметим:

- факт активного использования стратегии опережающего обучения (с целью развития у инофонов когнитивно-творческой способности к самообразованию и создания равнопартнерских условий общения учащихся и преподавателя): введение нового собственно языкового и культурологического материала осуществляется через актуализацию знаний, полученных в различных научных сферах, через аналитические наблюдения и накопление представлений о конкретных вербальных единицах с последующим теоретическим осмыслением (эвристический метод), при этом немалая часть заданий/установок дается в тренинговой форме без номинирования отдельных теоретических позиций (сознательно-практический метод) и др.;

- «пронизанность» материала учебника заданиями на взаимозаменяемость лексических и (особенно важно!) фразеологических единиц и синтаксических конструкций, опирающихся на возможности русской языковой системы (русская фразеология остается за пределами изучения на предыдущих этапах, тогда как методически грамотное внимание к ней позволяет не только существенно и быстро расширить словарь выражений, но и значительно раздвинуть рамки лингвокультурологического познания);

- развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности в их единстве и взаимодействии (аудирование-говорение-чтение-письмо, монолог-диалог, устная и письменная речь) и преемственность и последовательность в системе заданий по совершенствованию фонетико-интенциональных умений (голосоведение, артикуляция, передача намерений), по освоению современных требований русской речевой, деловой и риторической культуры (речевой этикет, деловое письмо, ораторские навыки), по овладению реферативным письмом на основе изученных речевых моделей (трансформационные упражнения), имеющих не только разный уровень сложности, но и явную взаимосвязь, поскольку структура учебника позволяет неоднократно возвращаться к пройденному материалу, предшествующая тема неразрывно связана с последующей, они взаимно дополняют и расширяют друг друга;

- тематическое разнообразие корпуса текстов, детерминированное аспектами содержания иноязычного образования и значимостью осмысления инофонами категориальной сущности процессов отражения в русском языке духовной культуры многонациональной России.

Учебник состоит из 8 тем, объединенных идеей взаимосвязи человека – творческой, саморазвивающейся личности – и культуры, общества в контексте русской национальной специфики как неотъемлемой части общемировой парадигмы ценностей. Последовательность тематической линии определена лексико-грамматическим материалом; логика же изложения связана с общей концептуально-коммуникативной задачей, обозначенной в названии самого учебника, заглавиях тем и эпиграфах к ним. Заглавия тем нелингвистического регистра, как и эпиграфы, нацелены не столько на погружение в специальные вопросы той или иной научной дисциплины, сколько на ориентацию в системе общечеловеческих ценностей, осознание их значения для сохранения и развития современной цивилизации, на формирование (воспитание) готовности к социальному взаимодействию, к принятию нравственных обязательств по отношению к окружающей природе, обществу, культурному и научному наследию и т.д.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Так, *физика* и *химия* интересуют нас с позиций простого и сложного в природе, ее тайн и прогрессивного развития общества; *математика* – как фундамент общественной жизни и универсальный язык знаний; *история* же (в том числе история России) – с точки зрения взаимодействия государства и личности, а *язык* – как результат деятельности народа.

Таким образом, методологическая триада обучения РКИ **язык – культура – личность** представлена в учебнике такими *концептными* компонентами, как **человек – нация – менталитет – народность – государство – цивилизация – наука – прогресс – знание – образование**, которые, в свою очередь, в рамках каждой темы получают новое смысловое наполнение и расширение. При этом расширение словарного запаса идет не столько по пути набора языковых единиц, сколько по пути погружения в семантическую составляющую. Это более сложная задача, нежели прочесть и пересказать текст; важнее подумать над проблемным вопросом, найти и предложить иной способ выражения той или иной мысли, варианты передачи интенции в соответствии с замыслом и с учетом ситуации (стилистического аспекта) и т.д.<sup>24</sup>

Необходимо подчеркнуть, что каждая тема самодостаточна, логически и грамматически завершена. Преподаватель по своему усмотрению может выбрать ту или иную тему (модульное обучение); возможно выбрать для урока из каждого раздела часть грамматических заданий и с учетом методической цели вести тему до конца насквозную («слоями»). Наконец, можно идти подряд: все зависит от часов, уровня подготовленности аудитории, целей и др. При этом, если у студентов есть пробелы в знаниях, можно возвращаться или давать грамматический материал фрагментарно. Важно в каждой теме выделить **концепт**, связать с темой (названием), эпиграфом и выйти в итоговые задания темы – *логические цепочки и ключевые слова*, данные в СРС.

Учебник завершается конференцией, результативность которой (сформированность навыков и умений инофонов) есть показатель приобщения иностранных учащихся к лингвокультурной картине русского народа в условиях полифункциональной коммуникации и, соответственно, их личностного роста. Такой методологический (концептуальный и лингвометодический) подход<sup>25</sup>, с нашей точки зрения, позволяет обеспечить необходимый коммуникативно-речевой опыт студентов-гуманитариев (не исключено, что и филологов), сводящийся в конечном счете к формированию личностного смысла усваиваемого содержания, к адекватной оценке компонентов межкультурного общения и к дальнейшему самостоятельному продвижению в языке – стиранию грани между учебной и естественной коммуникацией, что и является основой задачей авторов.



---

<sup>24</sup>Отсюда и задания, ориентированные на поиск ответов на вопросы: почему? Почему так?

<sup>25</sup>Необходимо сказать несколько слов и о книге для преподавателя, представляющей собой методическое сопровождение учебника для студентов, в которой для предъявления и описания структурной организации занятий выбраны универсальные формулировки, позволяющие, с одной стороны, единообразно оформить методические рекомендации, содержащие разноуровневые вопросы и разнообразные дидактические аспекты, с другой – дефинировать цели, учебный материал и виды работы без рассмотрения форм деятельности преподавателя, что, безусловно, дает возможность свободы педагогического творчества. Заметим также, что данная книга может быть использована как самостоятельное учебное издание в курсах теории и методики преподавания и русского, и других иностранных языков.

**Борис Л.А.**  
кандидат филологических наук  
доцент Высшей школы перевода  
МГУ им.М.В.Ломоносова  
Москва, Россия

## РАЗНОРОДНЫЕ СОСТАВЫ ГРУПП В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Abstract.** In this article we propose a new type of training for the study of a foreign language. Groups are made up of students: a) different ages, b) different nationalities, c) different levels of learning. Learning a foreign language in such groups becomes a creative process. Students develop their communication skills, gain knowledge of the system and informed approach to language. It describes the practical application of this method.

В академическом университетском образовании последние три века преобладает тенденция четкой дифференциации студентов по уровням в зависимости от довузовской подготовки, программных установок специализации, задач курса (с 1-го по 4-й у бакалавров или с 1-го по 6-й у специалистов). В результате группа изучающих иностранный язык получается однородной по возрасту, количеству знаний, опыту обучения и мотивации дальнейшей работы с языком. Это значительно облегчает работу преподавателя, разрабатывающего учебную программу, создающего учебные пособия и корректирующего их незначительно в последующие годы преподавания. Группа превращается в коллектив единомышленников, потребности и запросы которых в состоянии выразить каждый её член. Система оценивания единообразна независимо от количества баллов, так как успехи учащихся зависят напрямую от их прилежания и старания и крайне редко обусловлены выдающимися способностями (или наоборот выдающейся бездарностью) в сфере изучения иностранного языка. Существуют жесткие рамки заданных тем для обсуждения на иностранном языке, наборов грамматических правил и приемов, объема лексических единиц и т.д. – всего того, что студент должен усвоить с подачи преподавателя в течение семестра и продемонстрировать во время сессии на зачете или экзамене.

Классический подход к изучению языка был нацелен на фундаментальные знания, включавшие историю языка, нормы, стили, культурный контекст,- с таким багажом можно было переводить Библию, литературную классику, серьезные научные труды, ориентируясь прежде всего на письменный перевод. В современном мире с его постоянными миграциями, служебными командировками и туристическими поездками все более востребован коммуникативный аспект изучения иностранного языка. В случаях трудовой миграции как правило пользуются краткосрочными курсами, которые могут посещать люди разных возрастов, разных уровней образования и с разными родными языками (а следовательно, с разными типами языкового мышления). У них одинаковая мотивация и невысокие запросы: освоить базовый уровень грамматики, выучить лексический минимум и научиться составлять фразы для повседневного бытового общения. Мы рассматриваем не эти полярные случаи, а практику обучения переводчиков широкого профиля, которые могли бы осуществлять не только письменный, но и устный – и последовательный, и синхронный – перевод с иностранного языка на родной и в обратном направлении. Это задача настолько широкого охвата различных аспектов языка, что любое количество часов кажется недостаточным. Требуются новые (или обновленные старые) творческие методы обучения. Одним из таких творческих подходов является смешивание обучающихся из разных уровней: составление групп из студентов разных возрастов, из представителей разных национальностей, у которых типологически различные родные языки, а также из учащихся с разными уровнями усвоения иностранного языка. Такие группы требуют от преподавателя большего напряжения и внимания, программы их обу-

чения становятся более гибкими и изменчивыми, однако дают возможность учащимся проявить свой творческий потенциал и языковое чутье. Эти три вида смешивания групп в рамках традиционного высшего образования мы рассмотрим в данной статье.

Самый простой принцип - составление групп из студентов разного возраста – диктуется самой жизнью. Несмотря на то, что образование на дневном отделении высших учебных заведений в России можно получать до 35-ти лет, большинство студентов стремится сделать это намного раньше: высшее образование получают в 17-23 года, а затем на первое место выходят создание семьи, построение карьеры, освоение научных степеней и дополнительных квалификаций. Зачастую, абитуриенты весьма приблизительно понимают, чего они ожидают от той или иной специализации и как будут применять в реальной жизни свои знания. Проработав 5-10 лет, они начинают ясно видеть лакуны в собственных знаниях, требования стремительно развивающегося рынка труда, а также осознают свои потребности и возможности. И принимают осознанное решение получить второе образование, в свободное от работы время, вдумчиво подходя к выбору вуза, факультета и специализации, среди которых одно из лидирующих мест занимает профессиональное владение иностранным языком. В рамках университетского образования, студент с третьего курса имеет право на дополнительную квалификацию, поэтому, например, юристы, у которых к этому времени заканчивается курс английского языка, ищут возможность дополнительных сертифицированных занятий по иностранному языку в вечернее время, после основных лекций и семинаров, а студенты Факультета государственного образования получают дополнительную квалификацию юриста. Таким образом, на факультете МГУ Высшая школа перевода ежегодно набирается несколько групп из студентов в возрасте от 20-ти до 50-ти лет.

Это образование нацелено в первую очередь на повышение уровня иностранного языка на фоне приобретения знаний по общей лингвистике. Дополнительным навыком является другая степень социализации по отношению к общераспространенному высшему образованию: никаких отвлекающих моментов, общих «тусовок», хитростей в виде «списывания» задания или отвлекающих разговоров, - студенты учатся *nonscolaesd vitae* (не для школы, а для жизни). У них мало времени (две пары в вечернее время после работы) в течение двух лет обучения, а при этом много запросов и амбиций. Преподаватели, как правило, любят эти группы, поскольку их отличает высокая мотивация по сравнению со студентами дневного «расслабленного» обучения. Более высокий уровень самодисциплины учащихся позволяет время, потраченное на воспитательные и педагогические моменты, употребить на интенсификацию обучения. В группах молодежи одного возраста существует четкая оппозиция: преподаватель – студенты, в коллективе учащихся возникает разноуровневое субординационное общение. Для младших членов группы этот опыт ценен приобретением навыков общения в будущем рабочем коллективе, для старшего поколения интересен тип мышления младших и подход к обучению, включая технические приспособления, облегчающих обучение. Простой пример: довольно быстро и старшие и младшие приходят к выводу, что электронные и бумажные словари должны быть не взаимоисключающими, а взаимодополняющими. Следующий ценный аспект такого обучения – это системный подход к знаниям. Имеющие опыт работы с иностранным языком задают вопросы по практическим ситуациям, сообща подбираются варианты обращений, вырабатываются способы перевода прежде всего для самой востребованной области международного общения – деловодства, особенно в сфере торгово-экономических отношений, далее идут тонкости юридического перевода и только потом – художественного. Отдельно нужно отметить внимание таких групп к научной речи: строгость изложения и систематизация научных фактов уже понятны студентам старших курсов, у них впереди написание квалификационных работ, у старшего поколения такой вид деятельности позади и они могут поделиться опытом, кроме того, в будущем и у тех, и у других написание магистерских или кандидатских работ, а также всевозможных рецензий. Языки – и

родной и иностранный - развиваются сами по себе, возникают новые термины и понятия, следовательно, для их адекватного перевода нужно понимать схему транскрибирования и транслитерирования отдельных слов, лексического калькирования и грамматической трансформации выражений и словосочетаний, пока не имеющих аналогов в родном языке или могущих возникнуть в будущей переводческой деятельности. У студентов возникает осознанный подход к изучению общего языкознания, стилистики и культуры речи, нормативных аспектов языка, поскольку им понятно, как это можно применить на практике. На мой взгляд, именно в группах второго (дополнительного) образования реализуется исконный принцип *AlmaMater*: «Не нужно знать всё, нужно знать, в каком направлении искать».

В приведенном выше удачном сочетании обучающихся разных возрастов фигурировали русские студенты, изучающие в Высшей школе перевода МГУ иностранные языки. Следующий пример – обучение иностранцев русскому (как иностранному). Безусловно, иностранцы приезжают с изрядным багажом знаний (а конкретный уровень выясняется на вступительных экзаменах), год или два учат русский язык на подготовительных курсах в ЦМО (Центр международного образования МГУ), но часто держатся обособленно от русских студентов и других иностранных групп (что вполне понятно с психологической точки зрения) – и из-за этого страдает коммуникативный аспект изучения языка. В случае соединения студентов из разных стран в одну группу по одинаковому уровню знания русского языка их разговорная практика существенно увеличивается. Например, в группе, состоящей из корейцев и китайцев, при грамотном руководстве преподавателя – составлении пар для диалога, двусторонний перевод, объединение в мини-группы для совместного проекта на русском языке и т.д. – студенты обязаны общаться исключительно на русском языке, даже подсказки идут опять-таки на русском языке, снимается моноэтническая напряженность и замкнутость, возникает правильное представление о русском языке как о типологически отличающемся от родного; и все это сопровождается активным общением на иностранном языке. В российские вузы, в силу географического положения страны, приезжают студенты как с востока, так и с запада, и именно на этой территории, используя русский язык, легче определить общее и отличающееся, найти принципы взаимопонимания. Так, во втором семестре 2013-2014 учебного года мы определяли уровень языка и размещали стажеров из Бельгии в группы иностранцев. Три бельгийских студента оказались в группе из ОАЭ, соответственно, большая часть их собственных жизненных установок и представлений не могла совпасть априори. И те, и другие давно оставили позади освоение чужой системы письма, зубрежку грамматических правил и усвоения необходимого количества лексем, но оказалось, что этого недостаточно для полноценного высказывания на русском языке о самых важных жизненных проблемах. Когда мы проходили тему «Политические системы», было очень интересно наблюдать и слушать, как с одной и другой стороны объясняются тоталитаризм/диктатура/монархия/демократия, студентам не доставало слов, зато было желание привести весомые аргументы и показательные примеры. Более «лёгкие» темы вызвали не менее жаркие споры: в теме «Семья» обсуждались моногамия и полигамия, необходимость официального оформления брака и приемлемость гражданского, гендерные аспекты, юридическая и финансовая ответственность и проч. Функция преподавателя при этом от исправления ошибок и объяснения учебного материала вырастает до роли рефери в словесном поединке, который должен вестись с соблюдением всех правил толерантности и уважения к сопернику-собеседнику. Как опытный преподаватель, я могу отметить, что у взрослых людей с высшим образованием и установкой узнать чужую культуру нет желания обидеть, а только попытаться понять чужое и объяснить свое видение мира. Именно это интерес и вызывает повышенную активность в коммуникации, а лексика усваивается гораздо быстрее и проще, чем если бы она была задана преподавателем. Задавая на дом подготовиться к диалогам на темы «Девушка моей мечты», «На что бы я потратил миллион» и др. я заведомо предполагала, что в арабско-бельгийской паре бу-

дуг использованы антонимы, неожиданные для обеих сторон понятия, вплоть до пересчета на общую валюту стоимости услуг и товаров. А самое главное, что такие диалоги с неподдельным интересом слушает не только преподаватель, но и вся группа – переспрашивая, уточняя, удивляясь. Такое эмоциональное постижение иностранного языка – в данном случае русского, следовательно, общение проходит на фоне осознания русских реалий – кроме собственно знания языка дает еще и весомый опыт межкультурной коммуникации, которая в подготовке будущих переводчиков играет немаловажную роль и должна быть освоена не теоретически, а практически.

Третий принцип смешивания групп – с разным уровнем знания языка – на первый взгляд, отсылает нас к системам типа «ученик-подмастерье-мастер», Бель-Ланкастерская система «взаимного обучения», педагогическому подходу Л.Н.Толстого или просветительским задачам Рабочих факультетов (рабфаков) в первые годы советской власти. Все перечисленное применимо к начальному и среднему этапу образования и, как правило, основывается на системе принуждений, наказаний и поощрений или на личности Учителя (Л.Н.Толстого или А.С.Макаренко), а не на осознанном подходе к обучению, что важно выработать на университетском уровне. Предлагаемый мной принцип соединения групп основан на практике преподавания на Высших курсах иностранных языков, где российские учащиеся с высшим образованием (разнопрофильным) учат *еще* один иностранный язык, у меня в данном случае – украинский. Уровней групп традиционно три (с нуля, средний коммуникативный и профессиональное владение языком), следовательно, в группах преследуются различные цели: на первом уровне повышенное внимание к фонетике, лексике и борьба с интерференцией близкородственных языков, на втором – систематизация грамматики и перевод в обоих направлениях, на завершающем – стилистика, терминология, культура речи и функциональный аспект. В силу различных обстоятельств: индивидуального темпа усвоения, пропущенных занятий, необходимости ускорить изучение языка для использования по работе и т.д. – возникают неоднородные пробелы в знаниях или опережение частью группы других учащихся. Это не мешает плану работы преподавателя в группе, но определенно тормозит самих учеников, которые уже имеют опыт изучения одного-двух иностранных языков и предпочитают недооценить, чем переоценить свои знания. Для корректировки таких случаев я создала отдельную пару (два академических часа) в неделю, объединяющую *все уровни на базе среднего*. То есть, в группе со средним уровнем обучения закрепляется, например, сложная тема «склонение числительных» или «перевод действительных причастий настоящего времени» - и на это занятие могут прийти как начинающие, так и продолжающие. Для первых это будет тема на опережение, но практика показывает, что впоследствии такие учащиеся легче усваивают сложный материал в своей группе, для вторых – это повторение, которое часто необходимо и на профессиональном уровне, а в плане работы группы времени для него нет. *Рекомендации* должны исходить от преподавателя, равно как и тема занятия: можно выслушать и учесть пожелания учащихся, но при этом преподавателю яснее, какая именно тема нуждается в более детальном изучении и повторении, как правило, слушатели курсов не игнорируют такие рекомендации, а напротив, просят им выслать план занятий, чтобы они посетить те темы, в которых не чувствуют себя достаточно компетентными, не пропустить интересующий их материал. Такой *осознанный* подход характеризует, как правило, обучающихся на высшем уровне, однако практика посещения начинающими занятий в более продвинутой группе не менее действенна. Возникает эффект «погружения» в среду общения на иностранном языке, что невозможно создать на начальном этапе, пока говорит преимущественно преподаватель, в то время как в такой смешанной группе идут высказывания на уровне В и С. В данном случае уместны и приветствуются подсказки «старших товарищей» (по уровню знаний, а не по возрасту), а также их комментарии и советы: начинающим с позиции учащихся, а не учителя подсказывают, какие трудности их подстерегают, какие ошибки «узнаваемы»

благодаря личному опыту, на стоит обратить внимание и даже какими техническими приспособлениями пользоваться, чтобы облегчить себе процесс познания.

Эти три описанных приема намеренного смешения состава учащихся в группах: по возрасту, по национальному составу, по уровню знания языка – весьма эффективны в университетском образовании. Однако они должны вводиться не *вместо*, а *в дополнение* к традиционным формам обучения. Занятия в таких группах требуют от преподавателя творческого подхода и постоянного неослабевающего контроля за ходом урока, но это наиболее продуктивный путь к развитию *осознанного* подхода к изучению иностранного языка.



**Боровикова Н.А.**

*кандидат филологических наук, доцент*

*Уральский Федеральный университет имени первого президента России Б.Н.Ельцина*

*Екатеринбург, Россия*

## **БЕЗГЛАГОЛЬНЫЕ ИМЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ОСОБЕННОСТЬ РУССКОГО СИНТАКСИСА**

**Abstract.** The paper covers verbless nominal syntactic constructions of the Russian language, the structure of which includes independent nominative. Units of communication of this structure are typical for Russian syntax. Among these constructions there is a rather wide variety of sentence types, differing primarily in semantics. Based on the set of criteria of grammatical and functional-semantic nature, the author proposes a typology of verbless nominal sentences. The results of the study are presented with consideration of possibility of their use in teaching Russian as a foreign language.

В практике преподавания русского языка иностранцам освоение грамматической системы вызывает наибольшие трудности, среди которых мы особо выделяем проблему изучения односоставных предложений как специфических синтаксических конструкций русского языка. Несмотря на то, что к настоящему времени типология односоставных предложений достаточно хорошо изучена и представлена в грамматиках русского языка, практическое освоение описанных типов односоставных предложений иностранными студентами происходит с большим трудом. Это касается и именных односоставных предложений.

Безглагольные именные односоставные предложения, характеризующиеся структурной и смысловой полнотой, представляют собой предикативную единицу коммуникативного характера, грамматическая основа которой включает только именительный падеж существительного (или иной именной части речи). Обладая единым формальным признаком, все безглагольные именные конструкции тем не менее не относятся к одному типу односоставных предложений – номинативному. По функционально-семантической характеристике именные синтаксические конструкции достаточно разнообразны, хотя и не в такой степени, как глагольные.

Какие же типы предложений могут быть представлены безглагольной именной синтаксической конструкцией? В качестве основных критериев типологии безглагольных именных предложений служат следующие основания:

- 1) Полнота реализации структурной схемы предложения, поскольку необходимо удостовериться, является ли данное предложение полным, и, следовательно, все ли обязательные члены предложения присутствуют в данном высказывании;
- 2) Возможность грамматического членения предложения, поскольку важно определить,



является ли рассматриваемое предложение членимым;

- 3) Функция предложения в составе высказывания, то есть следует определить, выполняет предложение коммуникативную, номинативную, контактоустанавливающую, оценочно-характеризующую, экспрессивную или иную функцию в качестве основной;
- 4) Семантическая характеристика рассматриваемых синтаксических единиц, причем, важным является не только общее, типовое значение синтаксической единицы, но и более частные его виды.

Совокупность перечисленных критериев может составить, по нашему мнению, основу для типологии безглагольных именных синтаксических конструкций русского языка, что даст возможность расширить представление иностранных учащихся о синтаксической системе русского языка и поможет понять, что за сходными структурными схемами в русском синтаксисе может стоять достаточно большое разнообразие функционально-смысловых вариантов. Опираясь на указанную совокупность критериев, мы подвергли анализу около 700 синтаксических единиц, формально тождественных безглагольным именным предложениям. Источником материала послужили тексты рассказов Сергея Довлатова.

Прежде всего вычленим из всего массива предложений, формально тождественных безглагольным именным, неполные двусоставные с опущенным сказуемым, определяемым из контекста, например,

- *Может, и Ремарк хороший писатель?*

- *Конечно.*

- *И какой-нибудь Жюль Верн?*

- *Еще бы.*

- *И этот? Как его? Майн Рид?*

- *А кто же тогда плохой?*

- *Да ты.*

Вывранные из контекста, данные безглагольные именные конструкции теряют какой-либо определенный смысл.

От них отличаются своей смысловой однозначностью эллиптические предложения, описываемые в грамматиках русского языка как особая разновидность неполных предложений. А.М.Ломов определяет эллипсис как «явление речевой редукции формального элемента высказывания с опорой на зависящие от него словоформы, благодаря которым его содержание легко восстанавливается нашим сознанием» [Ломов, 1994, с. 205]. Такой тип безглагольных именных предложений распространен в русском языке, что подтверждается и нашим материалом, в котором эллиптические предложения составляют около 20 %. Специфической особенностью этих высказываний является то, что их смысловую определенность обуславливают не контекст или ситуация, а обязательные распространители, выраженные, как правило, такими словоформами, которые зависят если не от определенного глагола, то от лексико-семантической группы глаголов.

Мы выделили 3 подобных группы глагольных предикатов, занимающих нулевую позицию в предложениях, но семантически определяемых благодаря наличию в составе предложения зависимых словоформ. Это эллиптические предложения трех семантических разновидностей:

- а) Описывающих ситуацию движения, например, *Заклученный Холоденко, вперед! Ефрейтор Довлатов – за ним!* Распространители типа *вперед, за ним, а также ко мне, на работу, в Америку* и тому подобные свидетельствуют о глагольных предикатах с общей семантикой движения.
- б) Описывающих ситуацию местонахождения предмета, например, *Где ребенок? Но мы в чужой стране.* В подобных безглагольных именных конструкциях предполагается предикат со значением местонахождения типа *находиться, стоять, сидеть, лежать* и

другие, что обусловлено наличием распространителей-локативов.

- в) Описывающих ситуацию обладания предметом, например, *У меня жена, ребенок... У нее казенный микроавтобус.* Этот тип эллиптических конструкций характеризуется обязательным присутствием дополнения с субъектным значением, выраженным словоформой родительного падежа с предлогом У. Нулевую позицию занимают глагольные предикаты типа *есть, иметь, иметься.* Следует отметить синонимичность данных безглагольных предложений и двусоставных глагольных с той же семантикой. Ср., *У нее был рояль, цветной телевизор и даже собака.*

Подчеркнем, что особенностью всех эллиптических предложений является их смысловая полнота и определенность.

При переводе на другие языки, в частности на китайский, русские эллиптические предложения, как правило, теряют свою особенность как безглагольные предложения. Их эквивалентами становятся двусоставные глагольные предложения со сказуемым соответствующей семантики.

С точки зрения методики преподавания РКИ, освоение эллиптических предложений может вызывать затруднение в случае недостаточного владения иностранными студентами предложно-падежной системой, в частности, основными типовыми падежными значениями. Однако при хорошем усвоении падежных значений иностранцы не должны испытывать трудности как в понимании, так и в использовании безглагольных именных предложений эллиптического типа.

Значительную часть безглагольных именных конструкций (около 25 %) составляют номинативные предложения, относимые к классу именных односоставных предложений русского языка. Как известно, общее значение номинативных предложений – это бытийность (экзистенциальность) предмета речи, которое часто в высказываниях конкретизируется в виде более частных значений, выражаемых с помощью частиц и интонации. В номинативных предложениях утверждается бытие, существование предметов и явлений как объектов, расположенных в определенном пространстве и времени, наблюдаемых и воспринимаемых говорящим (пишущим). Особенность синтаксического времени, выражаемого в русских бытийных предложениях, заключается в том, что время восприятия окружающего фрагмента мира наблюдателем и время информации об этом совпадают. Показателем синтаксического времени (настоящего) является значимое отсутствие глагола, модальность тоже не имеет в номинативных предложениях морфологического показателя. Основным средством выражения модальности в данных предложениях оказывается интонация.

Специфика русских номинативных предложений в том и состоит, что экзистенциальность выражается особым способом – независимой синтаксической позицией номинативной формы имени с предметной семантикой, хотя понятие предмета нужно толковать весьма широко. В предложениях с собственно бытийным и указательно-бытийным значением могут употребляться как нарицательные, так и собственные имена, как конкретные и вещественные, так и абстрактные имена, например, *Полдень в центре города. Горланящая пестрая толпа. Водовороты у дверей кафе и магазинов. Резкие гудки. Назойливые крики торгашей и зазывал. Дым от жаровен. Запах карамели...*

Употребление ряда эллиптических и номинативных предложений с бытийной семантикой дает фрагментарное описание отдельных моментов бытия, которые в целом передают общую картину. Получается эффект фильма, где крупным планом, ярко и зрелищно, изображается ситуация и ее атрибуты: время, место, люди, движение, краски, звуки, запахи и т.п. В рассказах С.Довлатова номинативные предложения используются как стилистическое средство выразительности.

Если в бытийных предложениях употребляется номинатив с коннотативным семантическим компонентом либо номинатив с атрибутивным распространителем, то к основному

бытийному значению добавляется оценочное, например, *Гена Лаврентьев привел медсестру. Это ужас. Девушка в советской цыгейковой шубе.*

Следующий тип предложений, выделенных среди безглагольных именных конструкций, можно определить как предложения с собственно оценочно-характеризующим значением: *Какая дикая страна! Гениальная идея! Идиот! – простонал мой отец и другие.* Все подобные предложения эмоционально-окрашенные, экспрессивные.

Вопрос о безглагольных именных предложениях с оценочно-характеризующим значением не имеет в научной литературе однозначного решения. Есть точка зрения, согласно которой номинативные предложения делятся на два типа – подлежащие и сказуемые. Безглагольные именные предложения с собственно-бытийным значением относятся к подлежащему типу, а безглагольные именные с оценочно-характеризующей семантикой – к сказуемому типу номинативных предложений [Галкина-Федорук, 2009]. По нашему мнению, они находятся на границе между неполными двусоставными, номинативными односоставными и нечленимыми предложениями. По структуре и грамматическому выражению главного члена подобные предложения совпадают с номинативными, однако их семантика иная. Предмет речи в них не назван, он известен из ситуации или контекста, что дает основание рассматривать их как неполные двусоставные с опущенным подлежащим. Сходство с нечленимыми предложениями заключается в их функции: спонтанной эмоциональной реакции говорящего, выражающей оценочную характеристику предмета речи. В то же время именно наличие предмета речи, хотя и не названного прямо, но обозначенного в описываемой ситуации, отличает подобные высказывания от нечленимых.

При изучении данного типа предложений следует обратить внимание на расширение лексического запаса иностранных учащихся, обогащая его лексикой эмоционально-экспрессивной, выражающей позитивную либо негативную оценку, в том числе лексикой в переносных значениях.

Среди безглагольных именных конструкций русского языка встречаются нечленимые предложения, представляющие собой специфические, труднопереводимые на другие языки единицы коммуникативного характера, выражающие эмоциональную, модально-оценочную или контактоустанавливающую реакцию говорящего на ситуацию, но не называющие ни характера этой реакции, ни компонентов соответствующей ситуации. Например, *Черт! Мамочки! Доброе утро! Ну и хрен с тобой!*

Нечленимые предложения существуют в языке, как правило, в готовом виде, их не нужно продуцировать, их следует знать, как лексическую или фразеологическую единицу. В практике изучения русского языка как иностранного безглагольные именные нечленимые предложения могут вызвать затруднения в связи с их идентификацией.

Еще один вариант безглагольных именных синтаксических конструкций встречается, в частности, в текстах рассказов С.Довлатова – это расчлененные и усеченные структуры, представляющие собой сегмент предложения, выведенный из его состава и оформленный в качестве самостоятельной синтаксической единицы. Расчлененные и усеченные конструкции относятся к особому подклассу неполных предложений, которые обнаруживают смысловую незавершенность и ослабленность формальных синтаксических связей. Например, *Мужчины заговаривали с ней всюду, где она появлялась. В магазинах, на автобусной стоянке, перед домом, около газетного киоска. Иногда американцы, чаще – соотечественники. Или: Просто мне это сказали родители. Вернее, мама.* Часто усеченные синтаксические структуры включаются в текст с помощью вводных слов, имеющих уточняющее или поясняющее значение: *вернее, точнее, в том числе, к тому же* и другие.

Усеченная синтаксическая конструкция добавляет к содержанию основного предложения что-то новое, уточняющее сказанное. Употребление расчлененных и усеченных структур создает эффект спонтанности развития мысли автора, характерной для живой разговорной

речи. В текстах С. Довлатова встречается большое количество расчлененных конструкций. Свободные сегментированные синтаксические построения становятся в рассказах С. Довлатова ведущими. Актуализация отдельных фрагментов высказывания, намеренная порционность в описании или сообщении свидетельствуют о влиянии разговорной речи на синтаксис писателя. И в этом проявляется общая тенденция развития современного русского языка – тенденция к разговорности.

Однако использование не только расчлененных сегментированных структур говорит об особенностях современного синтаксиса. В целом все безглагольные именные синтаксические конструкции, типологию которых мы попытались представить в данной статье, становятся более частотными. Как замечает Н.С. Валгина в монографии «Активные процессы в современном русском языке», в современной русской речи наблюдается «экспансия именительного падежа». «Частотность именительного падежа – следствие спонтанности речи, ее неподготовленности, что обнаруживается скорее в стремлении к называнию предметов и явлений, нежели к логическому связыванию их с помощью канонически оформленных словесных блоков. Вербальные средства называния в таких случаях составляют поверхностную структуру речи, а логико-понятийные связи оказываются в глубине как сами собой разумеющиеся» [Валгина, 2003, с.152].

Итак, проанализировав безглагольные именные синтаксические конструкции русского языка, мы предприняли попытку представить их типологию, нацеленную на практическое использование при изучении синтаксиса современного русского языка иностранными студентами.

#### **Литература:**

1. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке / Н.С. Валгина. – М., 2003. – 304 с.
2. Галкина-Федорук Е.М. Современный русский язык: Синтаксис / Е.М. Галкина-Федорук, К.В. Горшкова, Н.М. Шанский. – М., 2009. – 200 с.
3. Ломов А.М. Типология русского предложения / А.М. Ломов. – Воронеж, 1994. – 280 с.



*Ван И-цзюнь*  
*доктор гуманитарных наук, доцент*  
*Университет китайской культуры*  
*Тайбэй, Тайвань*

## **УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ\***

\* Данная статья выполнена при поддержке Ministry of Science and Technology (грант NSC 103-2410-H-034-025)

**Abstract.** This thesis analyzed the interpretations and definitions of loanwords borrowing from English in Russian and their original English words in Russian and English dictionaries respectively. The explanatory methods and characters of interpretations were grouped and discussed. Base on the result, teaching practices were provided, especially for the students from the area that English is the dominant foreign language.

Известно, что заимствующий язык под влиянием экстралингвистических и внутриязыковых причин, принимая иноязычные слова, нередко осваивает их по-своему. Процесс

заимствования в последние годы является одним из самых динамичных явлений, отражающихся в первую очередь на состоянии словарного состава русского языка. При обучении русской лексике иностранных учащихся, в том числе тайваньских, для которых английский язык является языком-посредником, необходимо учитывать, что именно через английский язык зачастую происходит усвоение. Попадая в русский язык, англоязычные слова переживают различные семантические изменения в языке-реципиенте – полное совпадение, сужение, расширение, смещение и полную трансформацию семантики иноязычного слова [1, 133-212]. Эти изменения в обществе влияют и на взаимоотношения подсистем, составляющих систему современного русского языка. Нельзя, в частности, не заметить реальных результатов иноязычного влияния на состав словаря [4].

В данной статье основное внимание уделяется специфике лексикографического описания, т.е., особенности трактовки значений англоязычных заимствований при сохранении общей семантики на русской почве. О.А. Корнилов отмечает, что именно нюансы развития и детализации единого понятийного базиса определяют «лицо» национального менталитета [3, 141]. Материалом нашего исследования послужили англоязычные заимствования, выбранные преимущественно из «Толкового словаря русского языка начала XXI века. Актуальная лексика (далее:ТСАЛ)» (под ред. Г. Н. Складчиковой. М. Эксмо, 2008). Также мы опираемся на «Толковый словарь иноязычных слов (ТСИС)» (под ред. Л.П. Крыкина. М., Эксмо. 2010); «Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века (СНТС)» (Под ред. Е.Н. Шагаловой.М., 2011).

Семантическая структура англоязычных слов устанавливается нами с привлечением данных одноязычного толкового английского словаря: Oxford Dictionaries Online [ODO] (<http://oxforddictionaries.com/>); The Longman Dictionary of Contemporary English Online [LDOCE] (<http://www.ldoceonline.com/dictionary/>). Из рассмотренных нами 517 англоязычных заимствований случаи полного сохранения семантики англицизмов на русской почве составляют 211 примеров. Некоторые из них являются полным совпадением по трактовке значений слов. Например: русское слово *приквел* [англ.*prequel*] в русском языке имеет значение ‘литературное или кинематографическое произведение, представляющее предысторию сюжета, представленного в другом сочинении или фильме’ (СНТС: 228). В английских словарях отмечено одинаковое толкование: ‘a story or film contain in gevent swchich precede those of an existing work’ (ODO). ‘a book, film etc that tells you what happened before the story told in a previous popular book or film’ (LDOCE). Однако подробно анализируемый материал показал, что среди 211 единиц при переходе в русский язык из-за отсутствия соотносительного понятия или предмета существует трактовка значения слова как развернутой семантической структуры по сравнению с представлением значения в одноязычном толковом английском словаре. Такая расшифровка для не носителей английского языка составляют 80 ед., т.е. 37,9% от исследуемого материала (О развернутой семантической структуры слов подробно см. Ван И-цзюнь 2013: 49-53).

В данной статье особое внимание обращается на некоторые приемы лексикографического описания, которые нуждаются в особом внимании и требуют дополнительных пояснений. В исследуемом материале их всего 91 ед. т.е. 43 %. Как показал материал, в практике преподавания англоязычных слов наиболее важными для тайваньских студентов являются следующие моменты. Рассмотрим их подробно.

1. По сравнению с английскими словарями трактовка значения в русских словарях осуществляется с помощью транскрипции или транслитерации (4 ед.). Иностранные учащиеся не всегда могут определить значение слова по написанию или звучанию. Например, слово *биотек* [англ. *biotec (hnology)*] в русском словаре имеет толкование ‘биотехнологии’ (ТСАЛ: 131). В английских словарях дается подробное толкование: ‘the exploitation of biological processes for industrial and other purposes, especially the genetic

manipulation of microorganisms for the production of antibiotics, hormones, etc.’ (ODO). ‘the use of living things such as cells, BACTERIA etc to make drugs, destroy waste matter etc’ (LDOCE). Ср.: *киберпейс* [англ. *cyberspace*]: ‘киберпространство’ (ТСАЛ: 453), *саунд-блэстер* (*саунд-блэстер*) [англ. *sound blaster*]: ‘звуковая плата’ (ТСАЛ: 885), *поп-корн*, *попкорн* [англ. *pop corn*]: ‘воздушная кукуруза’ (ТСАЛ: 529).

2. По сравнению с английскими словарями трактовка значения в русских словарях осуществляется с помощью другого англоязычного слова (26 ед.). Такие слова, как *спамер* [англ. *spammer*]: ‘создатель и распространитель спама’ (ТСАЛ: 939). Варианты слова *флешмоб* и *флэимоб* толкуются как ‘акция, акция флешмоберов; смартмоб’ (ТСАЛ: 1031). В русском языке слово *блоггер* имеет значение: ‘создатель блога’ (ТСАЛ: 140). В русском языке слово *смарт-карта* сопровождается таким пояснением: ‘чиповая карта’ (ТСАЛ: 926). Не овладев словообразовательным гнездом англоязычных слов, такие приемы пояснений звучат невнятно (ср.: *чиповый* <*чип*< англ. *chip*). В [ODO] и [LDOCE] слово *smart card* имеет подробное значение: ‘a plastic card with a built-in microprocessor, used typically to perform financial transactions’ (ODO). ‘a small plastic card with an electronic part that records and remembers information’ (LDOCE).
3. По сравнению с английскими словарями трактовка значения в русских словарях осуществляется с помощью синонимического толкования (19 ед.) Слово *евробонд* [англ. *eurobond*]: ‘евроблигация’ (ТСАЛ: 333), *суперстар* [англ. *superstar*]: ‘суперзвезда’ (ТСАЛ: 967). Смотрим подробно: *бодигард* в русском словаре: ‘телохранитель’ (ТСАЛ: 140). В [ODO] и [LDOCE] слово имеет подробное значение: ‘a person or group of people employed to escort and protect an important or famous person (ODO). ‘1. someone whose job is to protect an important person; 2. a group of people who work together to protect an important person’ (LDOCE). Русское слово *астронавт* имеет то же значение: ‘то же, что космонавт’ (ТСИС: 97). В [ODO] и [LDOCE] слово *astronaut* имеет общее значение с уточнением: ‘a person who is trained to travel in a spacecraft’ (ODO). ‘someone who travels and works in a spacecraft’ (LDOCE). Ср. также уточнения для слов: *Гринпис* [англ. *Green peace*] (ТСАЛ: 266), *файрвол* (*файрволл*, *файервол*) [англ. *firewall*] (ТСАЛ: 1015), *бургер* [англ. *burger*] (СНТС: 61) и т.д.
4. По сравнению с английскими словарями трактовка значения в русских словарях характеризуется моносемантическими англицизмами (5 ед.), т.е. одно значение моносемантического англицизма может соответствовать двум и даже трем значениям полисемантического английского слова-прототипа. Например: *субвенция* [англ. *subvention*], *реинжиниринг* [англ. *reengineering*], *лизинг* [англ. *leasing*], *плей-офф* [англ. *play-off*], *кондоминиум* [англ. *condominium*]. Слово *кондоминиум* в русском словаре: ‘совместное владение комплексом недвижимости несколькими собственниками (обычно о жилом доме и его жильцах). Так, английское слово *condominium* имеет такие значения: 1) one apartment in a building with several apartments, each of which is owned by the people living in it; 2) a building containing several of these apartments (LDOCE).
5. По сравнению с английскими словарями для слова в русских словарях приводится неполное описание (11 ед.). Например, русское слово *мотель* имеет значение ‘гостиница для автотуристов’ (ТСИС: 506). Английское слово *motel* имеет такие значения: ‘a roadside hotel designed primarily for motorists, typically having the rooms arranged in low blocks with parking directly outside’ (ODO). ‘a hotel for people who are travelling by car, where you can park your car outside your room’ (LDOCE). Слово *пальмтоп* имеет значение ‘персональный организатор’ (ТСАЛ: 704). В [ODO] и [LDOCE] *palmtop* – очень маленький компьютер, который можно держать в одной руке: ‘a computer small and light enough to be held in one hand’ (ODO). ‘a very small computer that you can hold in your hand’ (LDOCE). Также уточнения в этой группе для слов: *тинейджер* и *тинэйджер*

[англ. *teenager*] (ТСАЛ: 985), *писушика* [англ. *PC*, сокр. *personal computer*] (ТСАЛ: 733), *пейджер* [англ. *pager*] (ТСАЛ: 720), *стеннер* [англ. *stepper*] (СНТС: 288) и т.д.

- б. Трактовка значения характеризуется разной расстановкой акцентов в русском и английском языках (2бед.). Следует особо отметить, что случаи разной расстановки акцентов в двух языках имеют оттенки усиления значений. При обучении англоязычной лексике не менее важным является и то, чтобы учащиеся хорошо усвоили или поняли тонкие оттенки значения слова и специфики разносторонней характеристики описания в двух языках. Например, *АЙ-КБЮ* [англ. *IQ*, сокр. *intelligence quotient*] имеет значение 'определяемый в результате тестирования коэффициент умственного развития, представляющий отношение так называемого умственного возраста к истинному хронологическому возрасту данного лица' (СНТС: 22). В [ODO] и [LDOCE] – *IQ 'a number representing a person's reasoning ability (measured using problem-solving tests) as compared to the statistical norm or average for their age, taken as 100' (ODO). 'your level of intelligence, measured by a special test, with 100 being the average result' (LDOCE)*. В русском языке трактовка значения слова акцентирует содержание этого названия. В английских словарях при уже существующем фоновом знании слова дается дополнительная информация (средний IQ). Что же касается понимания англоязычных слов, бывают единичные случаи, которые иногда носители русского языка не очень точно интерпретируют заимствованные слова. Ср.: *боксеры* [англ. *boxers*] в английских языках имеет значение: 'men's loose under pants similar in shape to the short worn by boxers' (ODO). '*loose cotton underwear for men*' (LDOCE). В русском языке: 'мужские трусы в виде шорт; фасон таких трусов' (СНТС: 54). В русском языке отсутствует более точное значение: *свободные трусы*, чтобы отличать его от слова *брифы*. Сравним: *брифы* [англ. *briefs*] в английском языке имеет значение: '*short, close-fitting under pants or knickers*' (ODO). В русском языке: 'женские или мужские трусы в виде коротких шорт; фасон таких трусов' (СНТС: 60). В слове *брифы* в русском языке тоже нет более точного значения: *тесные трусы (в обтяжку)*. Приведем ещё интересный пример: *манга* [англ. *manga*] в русском и английском языках отмечены разные акценты. Ср.: '*a style of Japanese comic books and graphic novels, typically aimed at adults as well as children*' (ODO). '*Japanese comic books. The pictures in the stories usually go from right to left in the same way as Japanese writing, and the characters often have very large eyes*' (LDOCE). '*современный японский комикс или графическая повесть, представленная серией черно-белых (в редких случаях цветных) рисунков*' (СНТС: 60). В этой группе приводятся и такие слова: *битник* [англ. *beatnik*] (ТСИС: 131), *клонирование* [англ. *cloning*] (ТСАЛ: 461), *джоггинг* [англ. *jogging*] (СНТС: 104), *яхтинг* [англ. *yachting*] (СНТС: 383) и др.

Из вышесказанного можно отметить, что, при сохранении семантики слов обнаруживаются разные приемы трактовки значений англоязычных слов. Среди них некоторые случаи или отсутствуют расшифровку толкований значений, или характеризуются неполным описанием, или имеют сложные моносемантические компоненты, которым нужны дальнейшие раскрытия и пояснения. Нужно уделять особое внимание случаям разной расстановки акцентов в двух языках. При обучении русскому языку как неродному необходимо сформировать у учащихся понятия о правильном употреблении. Приведенные случаи составляют всего 91 ед. (43 %), хотя, конечно, не охватывают всех параметров, но, можно сказать, в процессе обучения русской лексике они не могут не быть в поле внимания преподавателей.

Таким образом, анализ словарей русского и английского языка также показал, что разные толковые словари по-разному трактуют значения слова. С точки зрения преподавания русского языка тайваньским учащимся, наблюдение над словарями являются важнейшим и необходимым шагом для ознакомления с исследуемым материалом и овладения

ния им в рамках двуязычной лексикографии.

### Список сокращений

ТСАЛ – Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика. Под ред. Г.Н. Скляревской. – М.: Эксмо, 2008. – 1136 с.

ТСИС – Толковый словарь иноязычных слов. Под ред. Л.П. Крысина. – М., «Эксмо», 2010. – 944 с.

СНТС – Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века. Под ред. Е.Н. Шагаловой. – М., «АСТ • Астрель», 2011. – 413 с.

ODO – Oxford Dictionaries Online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oxforddictionaries.com/>. Дата обращения: 31 мая 2014 года.

LDOCE – The Longman Dictionary of Contemporary English Online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/>. Дата обращения: 15 мая 2014 года.

### Словари

Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика. Под ред. Г. Н. Скляревской. – М.: Эксмо, 2008. – 1136 с.

Толковый словарь иноязычных слов. Под ред. Л.П. Крысина. – М.: Эксмо, 2010. – 944 с.

Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века. Под ред. Е.Н. Шагаловой. – М.: АСТ • Астрель, 2011. – 413 с.

Oxford Dictionaries Online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oxforddictionaries.com/>. Дата обращения: 7 июля 2014 года.

The Longman Dictionary of Contemporary English Online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/popcorn>. Дата обращения: 2 июня 2014 года.

### Литература:

1. Ван И-цзюнь. Англоязычные заимствования в русском языке конца XX – начала XXI вв. / Ван И-цзюнь. – Тайбэй, KaunTangInternationalPublicationsLtd. 2013. – 260 с.
2. Ван И-цзюнь. Специфика лексикографического описания англоязычных заимствований в русском языке начала XXI века / Ван И-цзюнь. – Тайбэй, Russian Study Journal. – 2013. №.2 – С. 42-54.
3. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. / О.А. Корнилов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
4. Арутюнян С.Э. Новые слова и новые значения в преподавании РКИ / С.Э. Арутюнян [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov\\_2009/rki/arutyunyan.pdf](http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2009/rki/arutyunyan.pdf). Дата обращения: 20 июля 2014 года.



*Вардзелашвили Ж.А.*

*доктор филологических наук, профессор*

*Грузинский технический университет*

*Тбилиси, Грузия*

## ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ: СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ И НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТИЙНЫХ СТРУКТУР

**Abstract.** The message is dedicated to analysis of characteristics of some basic internet memes that are understood as scientific abstracts, notion structures that carry informative and programmatic functions through an interaction with an addressee in a process of interpretation of a verbal-graphic construction. Internet-memes are defined as elements of mass culture, as units of preserving and spreading of cultural information, that is capable of immediate replication, that is then passed onward in internet-discourse through a synthetic semiotic code: linguistic and visual.



An assumption is made that the synthetic code is used to avoid possible inner logic impasses while responding to the message, hence the risk of residual or undecoded meanings is minimized.

Данная работа посвящена вопросу, анализ которого приходится начинать с тавтологии: современный мир немыслим без глобального информационного пространства, которое стало не только универсумом накопленного знания, но и наиболее активно развивающейся средой человеческой коммуникации. Скорость распространения информации в Интернете метафорически сравнивают со скоростью распространения вирусов инфекционных заболеваний. И это тоже особенность времени и его технологий, ведь, к примеру, как пишут исследователи из итальянского университета LaSapienza на то, чтобы информация о гомосексуальной ориентации Юлия Цезаря, которую заметил еще его современник Цицерон, попала в исторические книги Плутарха, понадобилось около 150 лет. Сегодня, физически оставаясь в определенной пространственной точке, мы перемещаемся по просторам виртуального мира вместе с сигналами, плетущими паутину истинной и ложной информации, которые разделяют для нас реальный мир на «френд» (от англ. friend – друг; особый вид социальных отношений в интернете) и всех остальных.

С лингвистических позиций интернет как средство общения можно охарактеризовать как дискурсивное пространство, в ряду характерных признаков которого первостепенными являются скорость коммуникации, масштаб, открытость, дистантность и возможность сохранения анонимности. При этом анонимность (кажущаяся?) не только гарантирует свободу самовыражения, но и привносит в виртуальное общение креативный и игровой элемент. Все эти факторы разрушают стабильность языковой нормы, в результате чего интернет-дискурс активно генерирует единицы, вдохновленные свободой от канонов языка и творческим началом, заложенным в природе коммуникативного поведения человека. Очевидно, и, пожалуй, это – самое главное, мы являемся свидетелями качественных изменений в развитии знаковой системы человеческой коммуникации. Проследим за процессом на примере гетерогенной структуры «мем», получившей широкое распространение в интернет-дискурсе.

Любой пользователь интернета, имеющий опыт общения в социальных сетях, чатах, форумах и блогах, знаком со словом «мем». Именно так называют пользователи картинку с текстом на самую актуальную тему дня, которая мгновенно тиражируется членами виртуального сообщества. Интернет-мемы приобретают статус субкультуры, принадлежность к которой человек подтверждает умением ориентироваться в самых модных тенденциях мем-культуры, что делает его частью сообщества молодых, модных и стильных, что тонко подмечено в популярном романе «BatmanApollo» культового российского писателя В. Пелевина: «...данная информация исходит от молодых, светлых и модных сил.»; «Пользоваться ими надо с осторожностью. Особенно если вы не очень молоды...».

Термин «мем» (от англ. meme) ввел английский биолог Ричард Докинз, развивший концепцию этой абстракции в книге “The Selfish Gene”, изданной еще в 1976 году. Очень обобщенно: по аналогии с геном Докинз представил мем как некоторую структурно-функциональную единицу, служащую для хранения и передачи информации. Он считал, что как и ген, который содержит и воспроизводит биологическую информацию, мем так же несет в себе информацию, но из сферы культуры и является ее репликатором, т.е. «копирующим», способным к самовоспроизведению. В его концепции мемы, как и гены, подвержены естественному отбору, мутации и искусственной селекции. Они могут передаваться по вертикали – из поколения в поколение изустно, через культурные артефакты, мелодии, архитектурные элементы, архетипы сознания, но могут передаваться и на уровне горизонтального среза через репликацию идей в одном отдельно взятом поколении.

Интернет-мемы – это все те же структурные элементы, но функционирующие в новой для человечества среде, где они приобретают ряд существенно важных признаков, в том чис-

ле, касающихся их семантико-прагматических и национально-культурных характеристик. Эти вербально-графические конструкты могут варьироваться по жанровым, стилистическим, функциональным и структурным признакам, которые мы рассматриваем как субкатегориальные разновидности мема, а если вернуться к аналогии с геном, – как аллели мема, т.е., как одно из его состояний или вариантов. Перечислим наиболее распространенные варианты мем-сообщений: «мотиваторы» – картинки в светлой рамке с каким-нибудь вдохновляющим (мотивирующим) лозунгом-пояснением или цитатой. Например, картинка девушки со слезой и подпись: «Слезы не признак слабости. Это признак того, что в человеке есть душа» или: «Боишься – не делай, делаешь – не бойся, а сделал – не сожалей. Чингисхан». «Демотиваторы» сконструированы по тому же принципу информации-постера, но преследуют противоположную цель. Они отличаются или безысходностью текстового высказывания или содержат черный юмор. Например, на картинке девушка-штангист, с трудом берущая вес, рядом с ней стоит тренер, подпись: «Половое извращение». «Эдвайсы», название которых указывает на то, что это – постеры-советы, рекомендации, исходящие от какого-нибудь персонажа (собака-советчица, школьник-очкарик, лентяй-тунеядец, герой популярного мультфильма и т.п.), который должен иметь соответствующую совету мимику, например, картинка с Винни-Пухом и подпись: «Логика девушек странный предмет. Скандал уже есть, а причин еще нет». Это может быть продукт, который напоминает рекламный постер, например, картинка с изображением бутылки русской водки, которая сопровождается текстом: «Вкус постоянно один. Приключения всегда разные».

Одним из наиболее существенных признаков интернет-мема можно считать пропозициональную установку вызвать в адресате эмоциональную реакцию – положительную или отрицательную, вплоть до провокационной, но именно ту, которая необходима автору послания. Например, мем на фоне голубого цвета с символикой национального агентства безопасности США. Подпись: “Theonlypartofgovernmentthatactuallylistens”. Именно эмоции, связанные с конкретным мемом, являются необходимым условием для его дальнейшей жизни. Существенность эмоционального компонента обусловила распространение мемов-лиц, ставших персонажами интернет-комиксов: “Trollface” (лицо со злобной ухмылкой), “LolGuy” (парень, который громко смеется), “Forever Alone” (один навсегда) и др. Если вернуться к концепции Докинза, то следует обратить внимание на то, что интернет-мемы не распространяются вертикально, поскольку говорить об их передаче от поколения к поколению не только преждевременно, но, предположительно, нерезонно. К настоящему моменту интернет-мемы распространяются внутри одного поколения, что соответствует горизонтальной модели в концепции Р. Докинза, их распространение осуществляется в виртуальном пространстве, где материализуется данный конструкт сознания.

Интернет-мемы преимущественно состоят из вербального сообщения, подкрепленного визуальным рядом-картинкой, что восходит к стилистике агитационных и пропагандистских плакатов и карикатур. Информационное единство такого сообщения основано на комбинаторике языкового и изобразительного компонентов, что отражает тенденцию современного общества к визуализации культурных текстов. Вот, что в частности пишет об этой тенденции аналитик моды Андрей Абакин: «Визуальная подача стала основной...мы уже не можем читать тексты, если они не снабжены картинками... Визуальное подкрепление очень сейчас важно. Это наш главный язык» (“Story” 2014 № 3, 130).

Полагаем, что смысловое сообщение интернет-мема – это стремление человека к максимальной экспликации гештальтов некоторого структурированного знания и опыта, значений, ассоциаций, образов, общих для интернет-сообщества и одновременно индивидуально маркированных, открытых к интерпретации, словно встретившиеся сознания должны совместным усилием мысли понять, развить, передать дальше, не расплескав эмоциональный посыл сообщения. Интернет-мемы, как правило, дают адресату удовольствие сделать умозаключение. И это

домысливание, не выраженное эксплицитно, но имеющее почти конвенциональный характер в интернет-общении, также составляет важный эмоциональный аспект чтения и восприятия мем-сообщения. Два параллельных процесса – вербализация и визуализация, которые в синергии обеспечивают передачу мем-сообщения, являясь разными семиотическими кодами, словно «подстраховывают» друг друга. Частично, научным объяснением этого явления может быть давно известный в лингвистике и психологии факт: несмотря на то, что «опыт человечества в познании эмоций, как и любого другого фрагмента мира, закрепляется в языковых единицах» (Бабенко 1989, 9), не все переживания, аксиологические осмысления и оценки могут быть объективированы в языке. Но, полагаем, этот феномен требует серьезного научного осмысления с привлечением данных психологии и когнитивизма. Так, апостериори (а следовательно, нуждается в скрупулезном подведении к апостериорным формам) известно, что современный человек мыслит «коллажно»: накладывая «друг на друга куски реальности, напирющие, вставшие на дыбы вещи... Но коллаж – это не произвольная мешанина тестов, цитат, тел, красок, форм, это композиция, подчиненная динамике различия и повторения, рассекающая Хаос единственно возможной линией, складывающейся в образ мысли» (Фролова, Савенкова 2002, 20). Возможно, речь идет и об особенностях «нет-мышления».

Как лингвистическое явление интернет-мемы можно анализировать по разным параметрам, которые определяются призмой исследования, теоретическими рамками или практическими задачами. В пределах данной работы не ставилась цель проанализировать понятие «интернет-мем» во всей полноте этого явления, речь скорее идет о постановке проблемы – интернет-мем можно представить в качестве научной абстракции, понятийной структуры, которая реализует информативную и прагматическую функцию через интеракцию с адресатом в процессе интерпретации вербально-графической конструкции. Интернет-мем мы определяем как элемент массовой культуры, единицу хранения и распространения культурной информации, способную к мгновенной репликации (самовоспроизведению), которая передается в интернет-дискурсе через синтетический семиотический код: языковой и визуальный. Отличительными чертами интернет-мема можно считать деперсонализацию (анонимность, отсутствие личностного начала), эмоциональность, игровой принцип (подчеркнуто иронический и игровой модус, мультилингвистические каламбуры, фоническая и орфографическая эпатажность с установкой на смысловую игру). Можно прибегнуть к допущению, что этот синтетический код используется во избежание возможных внутренних логических тупиков при восприятии послания, сводя к минимуму вероятность остаточных или не декодированных смыслов.

В широко известной модели коммуникации Р. Якобсона выделяются следующие составляющие: адресант, адресат, сообщение, код, с помощью которого оно передается и контакт. Попытаемся приложить эту модель к коммуникации посредством интернет-мемов. Адресант – виртуальный персонаж, большей частью аноним, адресат – виртуальный персонаж, большей частью аноним, оба – носители ценностей молодежной субкультуры, код был рассмотрен выше, контакт – дистантный, а сообщение – преимущественно банальная сентенция (или становящаяся таковой вне своего контекста), часто «подкрепленная» авторитетным именем, которое на слуху у массового пользователя, что должно убрать любое сомнение в истинности сказанного (Достоевский, Толстой, Шекспир, Лао-цзы...). Например, на фоне ярких цветов и бабочек читаем: «Необъяснимая штука душа. Никто не знает, где находится, но все знают, как болит. Антон Павлович Чехов». Послание может быть и без ссылки на источник, например, мем с изображением красочного сада, под деревом девочка-подросток, которая смотрит на яблоко – аллюзия на яблоко Ньютона, яблоко с древа познания и т.д. – и текст, провоцирующий размышление: “Did you know that reading for just 6 minina day can reduce stress levels by 68 %”. Или – послание на фоне картинки, которая провоцирует в сознании ассоциации с вечностью, бесконечными горизонтами, текст носит общечеловеческий,

универсальный характер: “Godhasthemostamazingplanforyou”. Все в совокупности реализует коммуникацию как социальный процесс, т.е. выполняет связующую функцию, где одно человеческое сознание воздействует на другое/другие, в котором как отклик возникает опыт, вызванный сознанием адресанта.

Как свидетельствуют наблюдения над жизнью интнет-мемов, они достаточно быстро теряют актуальность и большинство из них угасает вместе со злободневностью события, вызвавшего его к жизни. Так, перед финалом чемпионата мира по футболу, где должны были встретиться команды Германии и Аргентины, невероятную популярность получили мемы с римскими папами – нынешним понтификом (бывшим аргентинским кардиналом) и предыдущим (родом из Германии). Их изображали в самых разнообразных вариациях, и это было очень остроумно, например, оба молящихся понтифика и текст: “May the best prayer win!”, где эффект достигается заменой “player” на “prayer”.

Считается, что далеко не все мемы в интернете появляются спонтанно и что над их созданием и популяризацией работают специальные группы людей с опорой на технологии воздействия на массовое сознание. Отдельные слова и способ их подачи могут формировать в массовом адресате необходимую отправителю картину мира, расставляя необходимые акценты для соответствующей понятийной интерпретации. И здесь синтетический код становится эффективным орудием манипулирования массовым сознанием. Так, можно предположить, что мем-картинка с изображением лучезарных отца и сына, где мальчик спрашивает отца “-Dad, what’s science?” и получает ответ: “-Idon’tknow, son, wearerepublicans”, был запущен с «площадки» демократов, которые использовали против оппонентов козырную карту (публичные ляпсус-лингве Буша-младшего). Прагматическая установка данного мема реализуется с опорой на фоновые знания адресата. На национально-культурном компоненте основывается, к примеру, и декодирование нового мема рунета, сконструированного на базе репродукции знаменитой картины Гогена «Женщина с фруктами» из Эрмитажа. Женщина имеет лицо крокодила. Подпись-слоган: «Крокодил Гогена». Этот мем – языковая игра адресован тем, кто знаком с крокодилом Геной, персонажем любимого многими поколениями мультфильма.

По М.М. Бахтину, всякое высказывание приобретает смысл только в контексте, в конкретное время и в конкретном месте. Для интнет-мема место – всемирная паутина, время – мгновение, контекст – конкретное событие, на которое откликается пользователь. Существенно однако, что контекст мема нестабилен. Как уже говорилось, мем подвержен мутации, и одной из точек его смыслового изменения является именно контекст. В качестве иллюстрации выдвинутого предположения воспользуемся примером, приведенным М.А. Кронгаузом: «Один из самых популярных мемов рунета конечно же «Превед Медвед», который представляет собой изменённый рисунок американского художника Джона Лури. Изменение состояло в том, что на американской картинке с влюбленными медведь произносил «Surprise!», а на нашей «Превед!» /.../ Мем *Превед Медвед* появился как символ некоего неприятного сюрприза, застающего нас в самое неподходящее время, но затем это значение размылось, и в приветствии *превед* его уже нельзя обнаружить» (Кронгауз 2012). Способность к репликации этого мема оказалась очень высокой. Сейчас он подошел к завершающей стадии мутации, которая может быть либо его угасанием, либо переходом в категорию речевых клише или просто модных слов, как например, знаменитый «котэ», эрратив от «кот» с эксплицитной аллюзией на грузинское имя Котэ (сокращенное от Константин).

Для того чтобы «выжить» в условиях естественного отбора, новый интернет-мем должен привлечь к себе максимум внимания, врезаться в память необычностью, внешней формой, оригинальностью, контрастом с ситуацией, остроумием; в нем обязательно должен быть игровой компонент, который приглашает к импровизациям с речевым клише, желательно также, чтобы в нем была ярко выражена фонетическая и интонационная «сцепка» ключевой

фразы, как в знаменитом эрративе *привед*, который легко рифмуется с парным в контексте эрративом *медвед*, и т.п. Все эти факторы являются обязательным условием для его репликации и защиты от утилизации. Иногда интернет-мем служит совершенно конкретной прагматической цели: «обкатать» какую-то идею на молодежной площадке. Тогда в языке, который является естественным кодом текстуального послания, появляются, воспользовавшись «терминологией» В. Пелевина, «мемокоды» или «спецтэги»: «-Почему у вас в слове «гламур» твердый знак, а в слове «гражданка» – этот значок? -Ну это такие ололо из молодежной культуры... Мы их называем мемокодами. -Мемокод?.. Что это? -...Такой спецтэг...» указывает на принадлежность к мейнстриму, на то, что информация исходит из «самых недр креативного класса». Для рунета крайней и агрессивной формой игры с языком стал т.н. олбанский язык, но в целом орфографические вариации типа «йа» вместо «я» или формы-эрративы типа «мальчег», «учаснег», которые допускает интернет-общение, – отголоски карнавальности и театральности как свойства современного сознания – реакции на эмоциональную напряженность, своего рода манифестация свободы вообще и свободы от уз грамматики. При этом нарушения нормы могут демонстрировать и усилие мысли, прекрасное владение инструментом, позволяющим мастерски импровизировать языковым материалом. Например, мем с картинкой, где девушку застали у большого холодильника с открытой дверцей. Полки ломаются от еды, девушка воровато оглядывается, но уже держит в руках тарелку с большим куском торта. Подпись-слоган: «Ты пожиреешь об этом» (наложение семантических полей «жалеть» + «жиреть»). Или, но эксплицитно национально-маркированный: «Первый блин в коме» (от коллокации «первый блин комом»).

Все эти языковые игры иллюстрируют мысль американского логика У. Куайна: «Нет ничего более фундаментального для мышления и языка, чем наше ощущение подобия».

Итак, перед лингвистикой со всей актуальностью стоит задача, некогда сформулированная Р. Бартом, – «увидеть, как текст взрывается и рассеивается в межтекстовом пространстве... Наша цель – помыслить, вообразить, пережить множественность текста, открытость процесса означивания» (Барт 1989, 425-426). В данном случае речь идет о понятийном конструкте – результате личного или социального творчества, который реализует конкретную прагматическую функцию в семантическом пространстве культуры, апеллируя к системе ценностных ориентаций через синтетический семиотический код, релевантный специфике лингвокультурологического поля интернет-дискурса.

### Литература

1. Бабенко Л. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск, 1989. – С. 9.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика. М., 1989. – С. 425-426.
3. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. Собрание сочинений. Т.5., М., 1996.
4. Кронгауз М.А. Мемы в интернете: опыт деконструкции.// «Наука и жизнь», №11, 2012 [Электронный ресурс]-Режим доступа: <http://www.nkj.ru/archive/articles/21327/>. Дата обращения: 15 апреля 2014.
5. Пелевин В. *Batman Apollo*. М., 2013.
6. Фролова М. А., Савенкова Е. В. От Хаоса к Мысли: метафора времени, время метафоры. Самара, 2002. – С.20.
7. Якобсон Р. Избранные работы. М., 1985.-С.460.



*Вепрева И.Т.*  
*доктор филологических наук, профессор*  
*Уральский федеральный университет*  
*Екатеринбург, Россия*

## НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОРПУС РУССКОГО ЯЗЫКА НА СЛУЖБЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

**Abstract.** The article shows the possibility of use of the Russian National Corpus at the practical lessons of the Russian language morphology. The Corpus demonstrates quick and effective access to a large variety of texts. It is an additional resource for materials for heuristic situations at the practical lessons. The Corpus helps to form the idea of the parts of speech as complicated language elements and as a classification based on several criteria combination. The article shows the work with lexical element *I* in the role of a particle. Moreover, the article demonstrates the search and function distinction of the questionable parts of speech in a sentence, such as interjections and adverb predicatives.

Всемирная компьютерная сеть стала привычным источником информации и средством общения для миллионов людей. Помимо коммуникативной и информационной функций, Интернет дает возможность использовать его и в целях обучения. Перед сегодняшними преподавателями русского языка стоит задача – найти способы эффективного использования Интернета на занятиях. Самостоятельный поиск в сети является одним из факторов мотивации в обучении, поддержки интереса к предмету. Появившийся Национальный Корпус русского языка (НКРЯ) представляет собой полезный и удобный инструмент для организации практической работы студентов с языковым материалом.

Обратимся к разделу «Морфология» в рамках курса «Современный русский язык» для студентов филологического факультета. Безусловно, НКРЯ может участвовать в составлении и решении грамматических задач по каждой конкретной теме в традиционном поэтапном рассмотрении частей речи по грамматическим категориям. Для преподавателя крайне заманчива разметка корпуса текстов по лексико-семантическим группам, по грамматическим признакам, по частеречной принадлежности. Заданная авторами морфологическая и лексико-семантическая информация представляется преподавателю достаточно приемлемой для процесса обучения, поскольку не апеллирует к специальным сведениям, выходящим за рамки базового багажа студента филологического факультета, кажется доступной и понятной для поиска.

Но как всякий языковой корпус, объединяющий большой объем материала, НКРЯ страдает точностью обработки. Признание современной компьютерной лингвистики факта невозможности точного и безукоризненного автоматического анализа текста делает работу студента с базой данных как основой для проверки знаний практически невозможной. И в связи со сложившимися обстоятельствами возникает идея использования НКРЯ как дополнительного источника материала для создания эвристических ситуаций на практических занятиях по морфологии (*problem-based learning*). Такой исследовательской базой может служить неснятая авторами грамматическая неоднозначность омонимичных лексем.

Одной из практических задач обучения морфологии является формирование представления о частях речи как о сложной системе языковых единиц, как о классификации, построенной на совмещении нескольких критериев. Императив, сформулированный Л.В.Щербой в 1928 году в статье «О частях речи в русском языке», классифицировать слова по частям речи не по предвзятым принципам, а «разыскивать, какая классификация настойчиво навязывается самой языковой системой» вполне приложим в качестве исследовательской задачи на основе текстов НКРЯ с неснятой омонимией. Одной из важных практических задач является

наблюдение над поведением грамматических омонимов в тексте с дальнейшей формулировкой условий, на основе которых возможно разграничение знаменательных и служебных слов; грамматических омонимов внутри служебных частей речи; предикативов, наречий и кратких форм прилагательных и т.д. Остаточный грамматический фон исходной части речи, сохраняясь, мешает дифференциации слов. Этот компонент порождает противоречивость характеристик омонимичной части речи.

Итак, первый шаг работы – это выборка, проведенная самим преподавателем. Одна из практических проблем – разграничение служебных частей речи. Труднее всего студенты ориентируются в классе частиц в силу многочисленности данного класса, омонимии, выявления функций частиц в тексте. Была задана область поиска – частицы. Контексты с неснятой омонимией дали достаточно пеструю картину. Были выбраны для анализа контексты, по объему достаточные для первого опыта. Каждый студент группы получил следующее задание: определить частеречную характеристику слов, которые оказались выделенными в корпусе. Проверка задания помогла еще раз студентам прийти к выводу, что выборка проведена с большим количеством ошибок. В разряд частиц попали другие служебные части речи. Анализ выделенных единиц помог развести функции союзов, предлогов, частиц, выявить случаи невключения частиц в выделенный список. По ходу анализа возникали вопросы о статусе класса выделенных слов.

После совместной проверки была задана самостоятельная работа по выборке союзов, предлогов, междометий. Кроме текстовой выборки (был оговорен объем материала), студент анализировал и подводил итоги проведенной работе.

Еще один вариант использования НКРЯ может быть связан с конкретной лексемой. Так, например, пользователи, задав необходимые параметры (например, лексема «и» в роли частицы), получают в ответ на запрос контексты, в которых также не устранена грамматическая неоднозначность:

- 1) *Авторы телепрограммы организовали **и** провели на нынешней ярмарке «Архитектура **и** строительство» интересную акцию «Дизайнерский субботник».*
- 2) *А на «Дизайнерском субботнике» была уникальная возможность для всех желающих не просто лично познакомиться, но **и** проконсультироваться, пообщаться с профессионалами.*
- 3) *Такая страна, как Россия, может жить **и** развиваться в существующих границах, только если она сильная держава, – подчеркнул Президент.*
- 4) *Дело не только в том, что у нас десятки малоизвестных политических партий **и** люди легко допускают, что существует **и** такая, как ПСИП.*
- 5) *Имы постарались в этом помочь*
- 6) ***И** дали срок – до Рождества Христова.*
- 7) *Поэтому **и** поспешил к вам сюда сегодня.*
- 8) *Лето скоротечно, а там, глядишь, **и** году конец, конец сроков обмена.*
- 9) ***И** что, опять будем устраивать гонки.*
- 10) ***И** все-таки Дед Мороз существует!*
- 11) *Конечно, **и** цена отличная 25 рублей.*
- 12) *Ну **и** обманщица же ты!*
- 13) *Он заметит **и** малейшую ошибку.*

Перед студентом ставится задача: на определенном количестве (оговоренном преподавателем) контекстов с выбранной единицей провести классификационную работу, выявить закономерности, которые могли бы в дальнейшем помочь разобраться в статусной характеристике омонимичной части речи. Материал для анализа, взятый не из учебника, а добытый в процессе самостоятельного поиска, приобретает особую значимость. В собранных контекстах студенту видны явные случаи употребления союза «и» в функции чистого сочинения (1–3), преподаватель может указать на случаи союзного употребления в предложениях эпи-

ческого, повествовательного характера для указания на связь с предшествующим (5, 6), в качестве выделительного союза (4,7), результативного союза (11), подчеркивает внутреннюю связь с предшествующим. (10) – *И все-таки* – тем не менее, несмотря на – (союз), хотя отдельно без сочетания с *И все-таки* является частицей. На фоне активного употребления «*и*» в качестве союза выделяются контексты, в которых анализируемая единица выступает и как частица усилительная (12), частица (13) –. Синонимичная другим частицам (*даже*).

Конечно, выборка контекстов должна быть достаточно представительной по объему, такой, которая бы позволила выделить различные значения частицы «*и*», синонимичные частицам *ведь, же, именно, тоже, даже*.

Следующий возможный вариант поиска ориентирован не на конкретную языковую единицу, а на поиски спорной (например, слова категории состояния) или, по определению Щербы, «туманной» (междометие) категории слов. На запрос о предъявлении контекстов с предикативами, поисковая система выдает не только спорные случаи, но и случаи явно ошибочные, например.

- 1) *Или рассказывает о собственном приключении, как он бежал быстрее всех, но споткнулся – и бух!*
- 2) *Всякие **скок, топ, бух** и т.п. считают детскими сокращениями от «нормальных слов».*
- 3) *Калуга, как **известно**, маленький Константинополь.*
- 4) *Депутаты **против** Исаака Ньютона.*
- 5) *Исход борьбы стал тем более неясен, когда **против** разрушения этой бюрократической кормушки неожиданно выступили профессиональные объединения.*
- 6) *Такие пятна, однако, **можно** легко удалить, **надо** только знать как.*

Пользователи корпуса на практике убеждаются, что объем материала и точность аннотирования являются взаимоисключающими критериями. Но ошибочные и спорные случаи являются хорошей исследовательской площадкой в учебных условиях. При бесспорном и обоснованном выделении предикативов в (6) можно обсуждать частеречную деривацию окказионального типа в (1, 2, 4), явно ошибочные контексты с четкой частеречной принадлежностью (5).

Таким образом, работа над снятием грамматической неоднозначности ставит перед студентом настоящие «взрослые» задачи поиска критериев разграничения омонимичных частей речи, поиска оснований для выделения спорных частей речи (предикативов, междометий, модальных слов и т.д.), предлагает студентам на практике почувствовать вкус исследовательской работы.



*Веч О.Я.*  
*преподаватель*  
*Ферганский государственный университет*  
*Фергана, Узбекистан*

## К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМАХ МАЛОЙ ПРОЗЫ В. МАКАНИНА

**Abstract.** Appeared in the 60th of the 20th century, Makanin's prose immediately called out a lot of argues. The writer was blamed, that his works retain and discourage instead of inspiring and "calling". The reason was in that, Makanin's prose didn't lay down under generally established



schemes of social order and born stereotypes. Makanin himself supposed that the stereotype in literature is commonplaceness, and fought with it anyway. Today, we are separated from the last epoch of "sociorealism" not only by essential time period, but a new view of the world, new public self-consciousness, but it is presented to be interesting one more time to call to such Russian writer's works, that were only look through from the point of problems, raised by the author himself.

Русский писатель Владимир Семенович Маканин является лауреатом Букеровской премии (1993), Пушкинской премии фонда А. Тепсера (Германия, 1998), Государственной премии Российской Федерации по литературе (1999), премии «Пенне» (Италия, 2000), премий «Большая книга» (2008, 2012).

С тех пор как в 60-е годы проза В. Маканина привлекла к себе внимание, о ней писали все наиболее известные российские критики, но при этом наблюдался такой разноречивый мнений, что его стали причислять к писателям, чей художественный мир содержит некую тайну, загадку, которая остается неразгаданной. От своих оппонентов писатель часто слышал упреки в том, что его проза читателя не воодушевляет, не учит, не «зовет», а обескураживает и подавляет. Действительно, такой вывод можно было сделать при условии ее восприятия с позиции социального заказа: под надуманные схемы и рождаемые ими стереотипы его проза не подходила.

По мнению Маканина, стереотипы в литературе, как, кстати, и в жизни, - это пошлость. Те, кто использует знакомые черточки, штрихи, детали, затертые слова, кто играет со стереотипами в свои игры, чтобы включить «ум и чувства читателя... как бывает включен мотор» [3, с. 35], лишены «внутреннего духовного поля» [3, с. 39]. Живого человека в их сочинениях нет, как нет и живого творческого начала: «Возникает понимание дела, не более того» [3, с. 34].

Философско-мировоззренческие основы эстетики В. Маканина оформились к 70-м годам XX столетия. Это был период существенных перемен в общественной жизни страны. Состояние предельного напряжения, вызванного ожесточенной борьбой с внутренними и внешними врагами, задачами скорейшего преодоления экономической и культурной отсталости страны сменяется сравнительно спокойным будничным ритмом жизни общества, ростом благосостояния и интеллектуального уровня граждан. Однако на фоне этих успехов развитие общества тормозилось, с одной стороны, воззрениями, некогда бывшими справедливыми, но со временем превратившимися в догмы, с другой – фактами бюрократизма, стяжательства, рутины и т.д., которые все еще пытались представить пережитками старого общества, продолжая «перековку» характеров через литературу социального заказа, создававшую фундаментальные типажи эпических героев.

В. Маканин выбрал для себя иной путь. И сегодня, когда нас отделяет от ушедшей эпохи не только существенный временной промежуток, но и новое видение мира, новое общественное самосознание, представляется интересным еще раз обратиться к тем произведениям русского писателя, которые были когда-то рассмотрены лишь вскользь.

Своеобразным манифестом Маканина, его писательской программой, по мнению А. Бочарова, одного из авторитетнейших российских филологов, являются «Голоса». Только «у художников, - писал в свое время М. Бахтин, - чуткое ухо к рождающимся и становящимся... проблемам»; в момент рождения «он их слышит подчас лучше, чем более осторожный «человек науки», философ или практик» [1, с. 37]. Проблемы эти обретают голоса, начиная звучать в человеке, и тут необходим быстрый отклик на «ту или иную боль, то или иное, поразившее тебя, но вполне конкретное человеческое лицо... - то, что «несет в себе» голос» [3, с. 46]. Этим и объясняется композиционная особенность «Голосов», отличающаяся кажущейся фрагментарностью.

Приоткрывая завесу над тайной своего миро- и жизневоззрения, а также концепцией искусства, Маканин прибегает к образам-символам, намекам, притче, иронии, зарисовкам

картин быта несовершенного, «дурного». Он использует в качестве мерил Бытия и Человека опыт пройденных уже стадий человеческого познания об огромном мире возможностей, что стоит в тылу мира как такового. «Возможности: это и наша воля, это и наша разумная восприимчивость к данностям, которые мы застаем. В том, что мы не сами создали, в том, что нам послано природой и историей, мы можем тем не менее найти свое... В самом строе жизни как она есть я ищу возможных этических начал, объединяюсь с ними, развиваю их, а не диктую их со внележащих позиций» [2, с. 52-53]. Эти слова выдающегося русского литературоведа Н.Я. Берковского вполне могли бы быть использованы в качестве эпиграфа к творчеству В. Маканина.

Возможность и действительность – категории, постоянно присутствующие в «Голосах», но если возможности только проглядывают сквозь ткань повествования, то действительность уже предстает в обличье, тормозящем развитие и для дальнейшего движения требующем сознательной и целенаправленной деятельности свободно мыслящих индивидов, умеющих не подчиняться бездумно суждению массы, а отстаивать свое право на духовную самостоятельность и нравственное суждение.

Уже во вступительном рассказе «Голосов» обнаруживаются основные проблемы, волнующие писателя:

- 1) нарастание «откровенно ранней практичности» и съезживание души «в сторону сухости» [3, с. 12] в семьях, где индивиды разобщены «и вполне подневольны» [3, с. 14], так как уступили право на духовную самостоятельность организованному обществу. Однако сквозь этот хаос бесчеловечности проступает свой вариант жизненной возможности: семья, где самоидентификация личности в мире происходит под воздействием не только гражданских идеалов, но и идеалов семьи, рода;
- 2) фетиш труда, сводящий человека к социальной функции и рождающий упрощенное представление о нем только как о прилежном труженике. Участливое отношение к ближнему в этом случае исчезает, выдвигая взамен чувство соперничества, зависти, а порой и высокомерия по отношению к менее удачливому коллеге. По этому поводу Маканин вспоминает молодого Гоголя, проявившего необычайную смелость при создании своей повести «Шинель», утвердившей, во-первых, неотъемлемые права личности, какое бы социальное положение и звание она не имела, во-вторых, совершившей прорыв из системы типажей к системе обыкновенного человека;
- 3) социальный заказ и веяние моды в литературе. Социальный заказ бывает необходим в определенных исторических моменты, когда нависает угроза над самим существованием общественности во всех ее проявлениях. Но в мирное время, по мнению Маканина, должно царить многообразие тем, образов и стилей, так как общественное мнение, уровень интеллекта и вкусы людей не могут и не должны быть унифицированы. Только естественно идущие литературные процессы и индивидуальность каждого писателя рождают неповторимое своеобразие творческой манеры.

Для творческой манеры самого Маканина характерно, по меткому определению Татьяны Толстой, пристальное внимание не к величинам, но к функциональным связям между величинами. Силowymi полями писателя являются межличностные и общественные отношения, в которых самоопределяется «обыкновенная» личность относительно сущего в целом, относительно себе подобным и себя самой. «Это сродни, может быть, возникновению внутреннего духовного поля, - считает В. Маканин, - оно ведь тоже возникает, как возникает в природе поле, скажем, магнитное и поле электрическое» [3, с. 38].

Особую озабоченность у писателя вызывают дети, которые в современном мире становятся жертвами сверхзанятости своих родителей, безвозвратно утрачивая органически необходимую для воспитания возможность правильно самоопределиваться в мире, овладеть необходимыми для духовного развития этическими началами. Именно эта проблема становится цент-

ральной в рассказе «Голубое и красное». Само название рассказа не только метафорично, но и полифонично. Вертикально-понятийный ряд его выстраивается в своеобразную триаду:

- 1) на уровне *родового сознания* оно ассоциируется с прародительницами рассказчика – матерью отца, дворянкой в голубом наряде, и матерью матери – крестьянкой в красной козынке, которые в небольшой промежуток времени (две летних недели) старались передать внуку «свое пережитое и обретенное в опыте, а также свой мир...», намного превосходящий «тот, каким дышал и жил маленький Ключарев», - мир рабочих бараков [4, с. 141];
- 2) на уровне *общественного сознания* цвета «голубой» и «красный» олицетворяют идущий уже издавна антагонизм дворянства и крестьянства, в пореволюционное время вылившийся в скрытую обиду и неприязнь трудового народа к интеллигенции;
- 3) на уровне *философского сознания* дихотомия голубого и красного воспринимается как соотношение духовного и материального начал, которые так и не слились в единое целое в герое рассказа, так и текли сквозь его поступки параллельными ручейками с огромным перевесом прагматизма в силу того, что этика общества надындивидуальна и человек, не стремящийся к самосовершенству, начинает руководствоваться стереотипами жизни, теряя индивидуальность.

Герой рассказа – сорокалетний интеллигент – пытается найти причины собственной безындивидуальности, которая в его прародительницах не ощущалась, и того «провала нелюбимости», что возник после смерти его бабушек и был заполнен лишь в пору возмужания близостью с женщиной в ее «многоликой сумме» [4, с. 143]. Мысленно возвращаясь в послевоенное лето своего детства, проведенное с бабушками, Ключарев стремится воссоздать во всей первооснове детское восприятие переломного момента собственной жизни, лишь изредка комментируя отдельные факты с высоты жизненного опыта.

Сознание маленького Ключарева в начале повествования монологично, оно сформировано под воздействием атмосферы «одинаковости» [4, с. 100], царящей в бараке, и идеологически направленного искусства, прежде всего, кино. Жизнь в деревне и встреча с бабушками раскрывают маленькому Ключареву иной мир и иные понятия. Их поступки и словесные перепалки, выявлявшие либо совпадение взглядов (в восприятии проблем рода, семьи, смерти), либо их полную противоположность (в понимании культуры, устройства быта, нравственности), необычайная любовь к внуку, подымавшаяся «на высоту неба», приобщили мальчика к тайнам человеческого характера, когда последним судьей становится собственная Совесть. Общение с бабушками помогло маленькому герою уяснить различие между покорностью жизненным обстоятельствам и смирением перед ними, всегда оставляющим человеку пядь, где можно жить, «оставаясь самим собой» [4, с. 144], подготовило мальчика к диалогическому познанию мира. Интуитивно, на чувственном уровне маленький Ключарев познает истину, к которой начнет пробиваться сознание взрослого человека уже в зрелом периоде жизни; он прозревает, что только «включенность в родовую ряд, в котором все человечество оказывается взаимоувязанным..., каждая личность ... утверждается и раскрывается в своем необходимом бытии» [5, с. 96].

Но прекрасно понимая, что существующую реальность игнорировать невозможно, В. Маканин ищет опору не только в духовном мире человека, а и внутри самой общественной системы, так как «характер – это действительность человека, развязка коллизии между ним и внешним миром» [2, с. 55]. Изменение внешнего мира влечет и изменение самой человеческой личности, способной вживаться в любые реальные контексты. Поэтому у Маканина в его изображении героев нет резкой контрастности: его идеал всегда чем-то снижен, а человек достойный иронии, предстает перед читателем способным в определенную минуту подняться над самим собою. «*Не спеши над человеком смеяться*», - советует он [4, с. 307].

#### Литература:

1. Бахтин М. Цит. по: В.Е. Хализев. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 1999. – С. 37.
2. Берковский Н.Я. Романтизм в Германии. – Л.: Художественная литература, 1973. – 568 с.

3. Маканин В. Где сходилось небо с холмами. – М.: Современник, 1984. – 207 с.
4. Маканин В. Место под солнцем. – М.: Молодая гвардия, 1984. – 316 с.
5. Семенова С. Оправдание России // Вопросы литературы. – М.: Известия, 1990. - № 1. – С. 96.



**Видмарович Н.П.**  
*доктор филологических наук, профессор*  
*Загребский университет*  
*Загреб, Хорватия*

## **АГИОГРАФИЧЕСКИЙ ЛИК КАК ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ИДЕАЛ**

**Abstract.** It has been acknowledged lately the importance of studying classical and modern Russian literature within the context of orthodox anthropology. Therefore, the question of hagiography genre rises. The article deals with the image of a person described in hagiography. It shows special aspects of hagiography and its relation to icons of saints. The article notes where difficulty in the perception of hagiography by contemporary readers lies.

В настоящее время, когда возрождается изучение русской литературы в христианском контексте, мысль о русской святости, в которой следует искать ключ, «объясняющий многое в явлениях и современной, секуляризированной русской культуры» [13, 13], обретает особое значение. Агиографиям, однако, не повезло, поскольку по отношению к ним укрепилось представление о статичности и «трафаретности» их содержания и формы. При этом исследователей отнюдь не смущает факт, что в создании своих литературных шедевров многие русские классики нередко опирались именно на агиографию: житийные творения вдохновляли Л.Н.Толстого и А.К. Толстого, Ф.М.Достоевского и А.С.Пушкина, Н.В.Гоголя и Н.С.Лескова, М.Н. Загоскина и многих других на создание ярких и глубоких литературных образов. Они искали и находили в житиях то, что мы разучились видеть – человеческий идеал, питающий русскую духовность; из житий они черпали многочисленные положительные примеры, являющиеся выражением общечеловеческих ценностей и совершенных человеческих качеств. Преодолеть собственное непонимание возможно лишь встав на церковную, православную позицию, что доступно даже человеку, далекому от религии: необходимо лишь «не предъявлять требований и критериев, которые не имеют силы в данной системе» [10, 9].

Уникальность агиографии заключается в том, что она представляет собой сгусток особого практического опыта восточного аскетического подвижничества, распространившегося по всей Византии и впоследствии перенесенного на Русь. Отличительная черта этого подвижничества состояла в его проникнутости особым религиозным смыслом, явившимся, по словам О. Климкова, одухотворяющей реальной силой для многих людей, поскольку в самой Византии религиозного индифферентизма практически не существовало: византийские мистики «учили о вовлеченности тела в жизнь духа, о вовлеченности бытовой жизни в религиозную» [6, 5], и тем самым уменьшали расхождение между жизненным идеалом и повседневностью. И на Руси строительство монастырей и распространение монашества означало, что человек средневековья имел уникальную возможность непосредственно получать духовное окормление у подвижников Киево-Печерской лавры и других монашеских обителей, - у таких же старцев, лики которых проходили перед ним в житиях и взирали с икон и фресок.

Понимание ликов и языка агиографии, проникновение в механизм ее воздействия на

человека, невозможно без учета специфики православного религиозного сознания, включающего способность восприятия житийных и иконных ликов, молитвословий и песнопений в их неразрывном единстве. В этом единстве агиография воздействует и поныне – своей особой эстетикой, цель которой заключается в передаче возвышенной и прекрасной истины, открывающейся святому в опыте стяжания благодати.

Житие предстает как описание двух потоков жизни, протекающих в сложнейшем взаимном переплетении – повседневного существования и процесса непрерывного подвига, подвизания на духовно-душевно-телесной стезе, на которой преодолеваются ограничения, налагаемые биологическими законами бытия. Словесное творение «въ память, похвалу и честь святыхъ» [8, 1] воссоздавало все этапы пути подвижника, посвятившего жизнь обожению, возвращению к первоначальному человеческому естеству – тому совершенному состоянию, в котором человек и был сотворен Богом. В этом смысле труд агиографа был не просто высокохудожественным словесным творчеством.

Агиограф создавал словесную икону, ибо и житие, подобно иконе, служащей напоминанием о горнем мире, выводило сознание в духовное инобытие, побуждая к восприятию мира и человека, претворенного Божественной благодатью. Как и в иконных клеймах, обрамляющих срединное изображение фигуры святого, поданное в житии в похвальном слове святому, перед читателем разворачиваются все значимые этапы подвижнического пути, представляющего собой древнейшую аскетическую практику преобразования человеческого естества: мистический смысл ее раскрывался в не всегда понятных для современного читателя выражениях, считающихся «языковыми трафаретами» - «великы подвигы и поты постничьскаго житиа творяше», «жестокко же постное житие живяше», «подвигы на подвигы прилагаше», «пениа трезвенныа», «слезные молитвы и въздыхания», «сокрушение сердца и смирение», «в безмолвии пребывая», «радостотворный плач», «препоясатися благодатию», «крилома духовныма възкрилися на высоту разумную», «венцем бестрастиа украсися» и т.д. Редкие читатели примут во внимание то, что и похвальное слово святому, дающееся в длинных цепях необычных сравнений и метафор - «яко цвет прекрасный посреди тръνια и влъчець», «яко кринь въ юдолии мирьскихъ», «яко злато посреди бръνια, яко сребро раждежено, и искушено, и очищено седморицею», «столп терпения», «светило пресветлое», «иереом красота», «сожитель преподобныхъ» - отнюдь не стилистические ухищрения средневекового книжника, но поразительное по своей точности описание состояния преподобия, обожения, знаменующее собой приобщение подвижника к Божественной благодати.

В житии, как и в иконе, все подчинялось канону, на котором зиждилось единообразие житийных повествований: он диктовал и композиционное построение жития, и принципы изображения святого, и языковую форму. Недоумение современного читателя по поводу того, каким образом жития могли стать излюбленным чтением для всех слоев, как раз и объясняется подменой понятием «шаблона» и «трафарета» того, что называется каноничностью житийного содержания и формы. В свое время, сравнивая изображения фигур на фреске Васнецова «Радость праведных о Господе» в киевском Владимирском соборе с фресками Андрея Рублева на ту же тему, Е. Трубецкой отмечал наличие «чересчур естественного характера физического движения» [12, 351] праведников у Васнецова, которые «устремляются в рай не только мыслями, но и всем туловищем...» [12, 351]. Возможно, что определенный реализм живописи Васнецова был привычнее, и потому понятнее и ближе. У Рублева наоборот, «духовная жизнь передается одними глазами совершенно неподвижного облика» [12, 351], причем именно благодаря этому «символически выражается необычайная сила и власть духа над телом. /.../ именно это сочетание совершенной неподвижности тела и духовного смысла очей, часто повторяющееся в высших созданиях нашей иконописи, производит потрясающее впечатление» [12, 351]. То же отмечается и в словесных образах. За внешней устойчивостью выражений, кажущейся статичностью слова, отождествляемых с безжизненностью и невырази-

тельностью, скрываются тончайшие оттенки смысла, передающие богатство душевных движений и напряженной работы аскетической мысли, поскольку «словесные трафареты» только в агиографическом контексте обретают полноту. Канон выступал прочным основанием для творческого приложения сил и таланта агиографа, - и агиограф, подобно иконописцу, проявлял себя не просто талантливый мастером, но и духовным художником, воплощающим в словесных образах полученное свыше откровение Логоса.

Возвышенность содержания, раскрывающего величие жизни святого, передавалась через богатый, сверкающий красотой язык. Перенимая византийскую богословскую литературу, древнерусские книжники перенимали и особый вид мировоззрения, базировавшийся на исихастских традициях. Это проявлялось не только в описании всех стадий духовного и телесного преображения святого. Словесный портрет святого должен был одновременно отражать его земную и небесную природу, что требовало от книжника предельной точности в поисках словесных формул. Принципиальная же неизобразимость небесной обоженной природы святого приводила к бесчисленным словесным изысканиям на всех уровнях, согласно исихастскому учению о скрытом значении слова, как одной из Божественных энергий, восходящему еще к идеям Дионисия Ареопагита о разложении и соумножении слова «по мере нисхождения к чувственному... в соответствии с делимостью и многообразием чувственного» [3, 357]. Потому в житии такое обилие сложных слов, метафор, сравнений, синонимов и антонимов и т.д. Святой «доброразумичен», «благопокорен», «скорovyчен», седины его «аггелолепные», персты – «Богодвижные», слова «медоточные» и «смереномудреные», язык «Богдохновенный» и «доброгласный», душа «пустыннoлюбная», мощи «целeboносные», путь его «живоносный», труд «благоприятный», а вся жизнь его – «благопребывательная». Таким образом, роль освященных традицией приемов иконописания, ставших основой иконописных подлинников, в житии играли особые языковые средства: тончайшую игру штрихов, тонов, и красок на словесном уровне заменяли разнообразными языковыми вариациями. Словесная икона также начиналась с черного фона, проходя стадии постепенного осветления - и в житии последними наносились именно самые светлые мазки, символизировавшие Царство Небесное: облистаннoй лучами его славы, предстал перед читателями лик святого подвижника в заключительном похвальном слове.

Взаимопронизанность и синергия словесных, зрительных и иных образов в полной мере ощущалась в храме. Говоря о «пластике и ритме движений священнослужителей, например при каждении, об игре и переливах складок драгоценных тканей, о благовониях, об особых огненных провеиваниях атмосферы, ионизированной тысячами горящих огней» [15, 52], Флоренский указывал, что «синтез храмового действия /.../ вовлекает в свой круг искусство вокальное и поэзию, - поэзию всех видов /.../ Тут в с е подчинено единой цели, верховному эффекту кафарсиса этой музыкальной драмы, и потому в с е, соподчиненное тут друг другу, не существует, или по крайней мере ложно существует, взятое порознь» [15, 52]. Слово, как средство Богопознания, должно было идеально вписываться в религиозный контекст. Особое же молитвенно-благоговейное состояние способно было вызвать не слово, найденное в результате творческого экспериментирования, но рожденное в процессе напряженной духовной работы мысли. Чем ближе слово к грани, отделяющей умопостигаемое от умонепостигаемого, тем труднее оно давалось книжнику, и тем непостижимее становится для нас этот процесс творчества, ибо в слове возникают «символические образы мира невидимого» [14, 205] при закреплении его агиографом на письме. Можно искусно подражать творчеству выдающегося мастера, но невозможно механически уловить и передать тот дух, который один только и живет творение; можно создавать по канону, как по трафарету, житийные копии, но невозможно создать подлинное житие при отсутствии понимания того, что каждое слово должно быть получено свыше по благодати, напитано религиозным опытом, прежде чем обрести конкретную смысловую и звуковую форму. Именно поэтому благоговейный восторг

вызывают эти освященные творения, передающие образы горнего мира, мысленно увиденные и запечатленные агиографом и иконописцем в словах и красках.

Агиография – зеркало эстетики аскетизма, отражающее «созерцательное ведение» [2, 218], обретаемое подвижником в личном мистическом опыте. Ведь соприкосновение с Божественной красотой, сознание того, что существует высший мир, противоположный земным богатствам, так же, как и иной мир человека – противостоящий низменным страстям, растлевающим человеческое естество, заставляет человека последовать словам Апостола «не сообразуйтесь с веком сим, но преобразуйтесь обновлением ума вашего» [Рим. 12, 2], удалиться от мира и предаться трудоположничеству, преодолению «страстного состояния». Плоть только тогда греховна, когда «наслаждение, идущее от тела к уму, делает весь ум телесным... передавая уму свою низменность, от чего и весь человек становится 'плотью'» [9, 166]. Но если духовная сладость переходит от ума на тело, то от общения с умом и «тело преобразует, делая его духовным» [9, 166]. Ум пустытника, тогда, «оставив заботу о земле... и сам таинственно ощущает Божью красоту и в меру своего успеха передает свою красоту телу» [9, 167]. Аскетизм, таким образом, является в житии «непременным условием одухотворения человеческого облика» [11, 203]. «Истонченная телесность» иконных ликов, по мысли Е.Трубецкого, как «прообраз грядущего храмового человечества», который «мы пока не видим в нынешних грешных людях, а только *угадываем*» [11, 202-203], в житиях замечательно передается в контрастном сопоставлении иссохшего и изможденного тела святого, и источаемой им благодати, накладывающей на него особую печать. Однако особенность аскестики в том и состоит, что она «не только открывает аскету особое видение, но и *реально* приобщает его к красоте. /.../ Отличительная черта святых подвижников – совсем не их "доброта", которая бывает и у людей грешных, "а красота духовная, ослепительная красота лучезарной, свето-носной личности, дебелому и плотскому человеку никак не доступная"(99)» [2, 218-219]. Светоносность и ангелоподобность, обретаемые святым после очищения души от страстей и воскресения ее посредством Духа Святого, выходят в житии на первый план: одновременное созерцание иконного лика святого и восприятие лика через средник «словесной иконы» – жития, – посредством «светоносных» метафор и сравнений («светило пресветлое», – «сияющие и блистающие луч», «золото», «пресветлыи сапфир», «незаходящая звезда»...), подкрепляемых еще и бесчисленными образами нетварного света, принимающего в агиографии самые разнообразные формы (свет ангельский, свет Богородицы, чудесные сияния на небе, огонь, ходящий по жертвеннику, огненные столпы, видения ангелов, окруженных сиянием, и т.д.) – усиливают зрительно-звуковое воздействие на сознание верующего, готовя его к восприятию образа человека, преодолевшего еще при жизни границу земного и небесного, ставшего «земным ангелом и небесным человеком».

Преображенный лик подвижника выступал в житии свидетельством о соприкосновении со сферой инобытия, что подчеркивалась и через постоянные противопоставления земного существования – жизни будущей, вечной. Поднимаясь на наивысшую ступень красоты, подвижник из новой перспективы видит земную систему ценностей: жизнь, отождествляющаяся на земном уровне с радостью, покоем и удобствами, становится символом смерти, труда и печали, скорби и суеты, всего того, что обобщено емким выражением «многомутное житейское море». Подвижничество и для читающего обретает новый смысл, передаваемый семантически контрастными словосочетаниями: святой, «смирением высокий, ницетою богатый» [4, 164], а в конце жития переходит от «смерти в живот, от труда въ покой, от печали в радость, от подвига въ утешение, от скръби въ веселие, от суетнаго житиа въ вечную жизнь, от маловременнаго века въ веки бесконечныа, от тля в нетление, от силы в силу и от славы въ славу» [5, 422]. Сподобившись неземной благодати и принимая Божественную любовь свыше, подвижник многократно возвращает ее миру, выступая «нищимъ кормителю, скорбящим милостивное утешение, слепымъ вождь, плачущим радость, обидимымъ помощникъ, немощ-

ным врач, обуреваемым въ гресехъ пристанище и скорый всем заступник...» [4, 164] и т.д. Все чувства святого дополняются сверхприродными способностями и все тайны бытия открываются перед ним – потому многие святые и становятся чудотворцами, исцелителями и прорицателями. Однако и сам святой, прикоснувшись к нетварному свету, облекается в новую форму телесности: происходит «актуальное обретение всем человеком иного образа бытия» [16, 148]. Мироточивые нетленные мощи, благовоние и благоухание бессмертия, исходящее от источающего свет тела святого, красноречиво свидетельствуют не только о необходимости, но и о реальной возможности изменить свою смертную природу, превратив ее в бессмертную. Это и есть то обожение, которое как высшую цель человека в «неслиянном слиянии» с Божественным первоисточником, настойчиво проповедует агиограф и наглядно подтверждает своим примером тот, кто достиг преподобия, пройдя до конца путь аскетизма.

Агиография есть словесное «художество нисхождения» [14, 204-205]. Читая житие, проникаясь им, читатель совершает обратный путь – путь восхождения посредством слова навстречу Слову: так возникает синергия читателя и агиографа, сопереживание, вызывая очищение души и ума.

Лик святого, бережно хранимый житиями и почитаемый Церковью и народной памятью, выступает живым и правдивым свидетельством осуществленной надежды единения с Божественным первоисточником. И оставлять без внимания этот аспект жития, не учитывать тесной взаимосвязанности житий с богатой многовековой церковной традицией, которая «никогда не прекращала своего прямого или косвенного воздействия на духовность и эстетику русской культуры» [7, 209], значит, по словам Флоренского, проявить «недомыслие» и «недочувствие» [15, 49] и сознательно лишить себя возможности приобщения к глубокому мистическому содержанию агиографического сочинения. Необходимо помнить, что житийные творения – живящая неотъемлемая часть средневекового словотворчества, о котором С. Аверинцев сказал, как о литературе, в основе которой «лежит истовая, подчас суровая учительность» [1, 139] и «очень строгое отношение к святости письменного слова» [1, 139]. Однако не будь этого – продолжает далее Аверинцев – «не было бы целомудренной чистоты Андрея Рублева, а позднее дело не дошло бы до Толстого и Достоевского» [1, 139].

#### **Литература:**

1. Аверинцев С. От берегов Босфора до берегов Евфрата: Литературное творчество сирийцев, коптов и ромеев в I тысячелетии н. э. // Аверинцев С. Другой Рим. Избранные статьи. Амфора.- СПб, 2005.
2. Бычков В.В. Русская теургическая эстетика. – М., 2007.
3. Дионисий Ареопагит. О Божественных именах. О мистическом богословии. – СПб., 1994.
4. Житие и подвиги преподобного отца нашего игумена Кирилла. // Преподобные Кирилл, Ферапонт и Мартиниан Белозерские. - СПб, 1994. – С. 50-167.
5. Житие Сергия Радонежского. // Памятники литературы Древней Руси XIV - середина XV века. – М, 1981. - С. 256-429.
6. Климков О. Опыт безмолвия. Человек в мирозерцании византийских исихастов. - 2001.
7. Лепяхин В. Икона в изящной словесности. – Сегед, 1999.
8. Лопарев Хр. М. Греческия жития святыхъ VIII и IX веков. - Петроград, 1914.
9. Палама Г. Триады в защиту священнобезмолвствующих. – М, 1995..
10. Топоров В.Н. Святость и святые в русской духовной культуре. Том 1. - М., 1995.
11. Трубецкой Е. Умозрение в красках. Вопрос о смысле жизни в древнерусской религиозной живописи. // Философия русского религиозного искусства XVI-XX вв. Антология. М, 1993. - С. 195-219.
12. Трубецкой Е. Умозрение в красках. / Трубецкой Е. Избранные произведения. Ростов-на-Дону, 1998.
13. Федотов Г. Святые Древней Руси. - М, 2003.
14. Флоренский Павел, свящ. Иконостас. // Флоренский Павел, свящ. У водоразделов мысли. Собрание сочинений. I. Статьи по искусству. – Paris, 1985.
15. Флоренский Павел, свящ. Храмовое действо как синтез искусств. // Флоренский Павел, свящ. У водоразделов мысли. Собрание сочинений. I. Статьи по искусству.- Paris, 1985.
16. Хоружий С. С. К феноменологии аскезы. - М., 1998.



*Владими́рова Д.А.*  
*к.ист.н., профессор Дальневосточного федерального университета*  
*Владивосток, Россия*

## **Эстетика Дзюньитиро Танидзаки и российский читатель<sup>26</sup>**

**Abstract.** The paper describes some aesthetic views of the most popular Japanese writer Junichiro Tanizaki. Shows the perceptions of his novels by Russian's readers through "mono-no aware". Tanizaki fused traditional Japanese storytelling and experimental narrative and that resonated in the hearts of Russian's readers. Russians try to understand sophisticated Japanese culture through the literature. Russian's readers love everything: stories and opportunity to touch the Japanese miracle.

Танидзаки Дзюньитиро является одним из известнейших японских авторов, произведения которого активно читают во всем мире. За пределами Японии его сочинения стали известны даже раньше, чем творчество многих других крупных японских писателей. Общеизвестно, что, когда решался вопрос о присуждении кому-либо из японских писателей Нобелевской премии в области литературы, Танидзаки называли в качестве возможного кандидата наравне с Ясунари Кавабатой, несмотря на то, что к тому времени (1973 г.) писателя уже не было в живых. Российский читатель также знаком с творчеством Танидзаки. Знакомство это состоялось ещё в Советской России. Первый перевод произведения Танидзаки Дзюньитиро на русский язык появился в 1929 г. Это был роман «Любовь глупца». Позднее стараниями русских переводчиков, российский читатель имел возможность полнее познакомиться с творчеством Танидзаки. На русский язык были переведены роман «Мелкий снег» (1984 г.), «Мать Сигэмото» (1983, 2001 гг.), сборник эссе «Похвала тени» (2006 г.).

Писатели-эстеты, к разряду которых, несомненно, относится и Танидзаки, ратовали за чистое искусство – красота, наслаждение красотой – вот назначение литературы – это «парад настроений», движение красок. Высокую оценку творчеству Танидзаки дал Акутагава Рюноске: «...Танидзаки умел выискивать и шлифовать различные японские и китайские слова, превращать их в блёстки чувственной красоты и, словно перламутром, инкрустировать ими свои произведения. <...> Когда мне случается читать произведения Танидзаки, я часто не обращаю внимания на смысл каждого слова или отрывка, а ощущаю наполовину физиологическое наслаждение от плавного, неиссякаемого ритма его фраз. В этом отношении Танидзаки был и остается непревзойденным мастером»<sup>27</sup>.

В России к Японии всегда было особенное отношение. Она привлекала своей утонченностью, изящной культурой, зачастую совсем непонятной. Результаты опросов общественного мнения, которые регулярно проводит лаборатория изучения общественного мнения Института истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока ДВО РАН показали, что в шкале приоритетов жителей юга Тихоокеанской России Япония стабильно занимает первое место<sup>28</sup>. Своеобразная японская культура является самым важным источником привлекательности. В 2003-2006 гг. культура, традиции, история доминировали среди причин выбора Японии как страны наибольших симпатий. Япония намного опережает Китай, как и другие азиатские страны, в образе «положительного героя».

---

<sup>26</sup> Исследование выполнено при поддержке Программы «Научный фонд ДВФУ» (грант № 12-05-04-120-15/13)

<sup>27</sup> Григорьева Т.П. Слово о писателе /Танидзаки Дзюньитиро. Мать Сигэмото. – М.: Наука, 1984. – С. 4.

<sup>28</sup> Ларин В.Л., Ларина Л.Л. Окружающий мир глазами дальневосточников: эволюция взглядов и представлений на рубеже XX-XXI веков. – Владивосток: Дальнаука, 2011. – С. 191.

Наиболее пытливые пытаются понять утонченную японскую культуру через литературу. Для понимания эстетических взглядов японцев «Похвала тени», по мнению многих читателей, является своеобразным путеводителем в мир японской эстетики. Вот лишь некоторые высказывания в интернет-сети: «Крепкая японская классика, рассчитанная на массового читателя по всему миру. Танидзаки пишет о своем, о близком (зачастую не совсем понятном, можно запутаться в именах, родственных и вассальных связях), но, все равно, это настоящая классика. «Похвала тени» рассматривает своеобразную японскую эстетику, пишет о красоте и обрамляющей её тени. И хотя сама красота такого рода далека от меня, воспитанной в традиции маленьких комнат и больших окон, я радостно понимаю её и включаюсь в поиск». «Лучшее эссе по японской эстетике из до сих пор прочитанного». Это отношение современного читателя, читателя первого десятилетия XXI в.

*...мы, люди Востока, создавая «тень», творим красоту в местах самых прозаических. В одной нашей старинной песне говорится: «Набери ветвей, заплети, завей – вырастет шатер. Расплети – опять будет пустовать лишь степной простор». Слова эти хорошо характеризуют наше мышление: мы считаем, что красота заключена не в самих вещах, а в комбинации вещей, плетущей узор светотени. Вне действия, производимого тенью, нет красоты: она исчезает подобно тому, как исчезает при дневном свете привлекательность драгоценного камня «ночной луч», блещущего в темноте»<sup>29</sup>.*

Японская классика чистой пробы. Особенная, самобытная, очаровывающая, и, временами, даже пугающая, сотканная из противоречий, хитросплетений и контрастов. Истории, представленные в сборнике, совершенно разные, объединяются одной темой – красотой и рождаемыми ею чувствами: любовь, власть, страсть, отчаяние... Красота добрая и созидаящая, жестокая и разрушительная. Тяга к красоте ведет героев Танидзаки чаще всего тернистыми путями, однако, всегда к счастью – странному, неочевидному, неоднозначному. Счастью, всегда оттененному горечью. Ведь именно в соседстве с печалью радость особенно сладка.

Время написания этюда «Похвала тени» относится к классическому периоду в жизни писателя, периода «возврата к Японии». Сам автор, как бы отвечает на вопросы читателя, чем европейцы отличаются от японцев. В его эссе подчеркивается, что «при виде предметов блестящих японцы испытывают какое-то беспокойное состояние». Европейцы начищают столовую утварь до ослепительного блеска, японцы же не выносят такого блеска. Японцы отдают предпочтение глубинной тени, а не поверхностной яркости. Это тоже блеск, но с тусклым налетом времени, или, говоря точнее, «засаленность» ... Японцы стараются бережно сохранить эти следы времени, возвести «засаленность» в некий эстетический принцип. Японцы действительно любят вещи, носящие на себе следы человеческой плоти, маслянистой копоти, выветривания и дождевых потёков. Они любят расцветку, блеск и глянец, вызывающие в их представлении следы подобных внешних влияний. Японцы отдыхают душой, живя в такого рода зданиях».

Результатом творческих исканий Танидзаки Дзюнъитиро является знаменитый роман «Мелкий снег» (Сасамэюки), который представляет собой произведение, написанное в духе традиций «Гэндзи моногатари». «Обыкновенные люди, повседневная жизнь, обычные человеческие чувства и ситуации в их художественном воплощении видит Танидзаки истинный смысл своего творчества, они становятся для него источником красоты, поэзии, гармонии», – пишет И.А. Боронина<sup>30</sup>. Одним из главных условий моногатари является приобщение человека к красоте мира. Передать очарование вещи – вот что является основной целью моногатари. Человек может быть хорошим лишь в том случае, если он способен ощутить очарование вещи (моно-но аварэ), чувствовать и откликаться на чувства

<sup>29</sup> Танидзаки Дзюнъитиро. Похвала тени. – СПб.: Азбука-классика, 2006.

<sup>30</sup> Боронина И.А. Классический японский роман. – М.: Наука, 1982. – С. 247.

других людей. Исходя из главной цели моногатари, автор не научает добру и злу, а подводит читателя к добру через очарование вещей<sup>31</sup>.

«Моно-но аварэ» можно условно разделить на три уровня: особое эмоционально-психическое состояние, чувствительность вообще, эстетическое понятие о прекрасном. Между этими тремя смысловыми уровнями существует определенная логическая связь. Смысл её состоит в том, что чувствительность есть необходимое условие, при котором человек способен находить и ощущать «очарование вещей» на основе определенных эстетических критериев<sup>32</sup>.

В романе «Мелкий снег» представлено множество сцен любования природой. Сёстры ловят светлячков, любят ранним цветением сакуры и восходом луны. Все эти эпизоды призваны вызвать у читателя ощущение «аварэ». Особенность романа «Мелкий снег» состоит в его бытописании. Автор даёт подробное описание жизни среднего слоя японского общества, где имело место переплетение японских национальных традиций и японизированных традиций Запада. В произведениях Танидзаки нет ничего, чтобы указывало на то, что Япония с внедрением европейской культуры становится хуже. Он подмечает лишь, что молодежь слишком предприимчиво перенимает западные увлечения. Танидзаки не только не противопоставляет стиль жизни сестёр Макиока западному, но и показывает, как входит западная культура в японский быт. Любование сакурой и ловля светлячков переплетаются с очарованием концертов Листа и Шопена. Писатель всецело поглощен моментом созерцания в традиционной японской эстетике. Он сочетает обращение к современной тематике с изображением традиционной японской красоты.

Япония, будучи островной страной и в силу этого сохраняющая свою «условную обособленность», ещё более становится притягательной и интересной для познания зарубежным читателем. Вот лишь некоторые отклики на роман: «Эта книга, не лубочно-яркая, в ней нет «жареных» фактов, в ней нет «завлекалочек» для широкого круга читателей. В ней Япония, не туристическо-буклетная, не рекламная, не растиражированная, а повседневная довоенная Япония и она, должна я вам сказать, не менее интересна, чем популярные истории гейш. Если честно, мне эта книга напомнила стиль Чехова, но не содержанием, а атмосферой, чувством мимолетной красоты и мимолетного счастья. Ведь розы наиболее красивы перед самым увяданием. Хорошая, немного грустная и очень тонкая вещь»; «От этой книги я получила огромное удовольствие. Я люблю неспешные повествования, без быстрой смены действий, просто отражение неторопливой жизни, такой далекой и чуждой нам и вместе с тем очень понятной. Кроме Мураками я из японских писателей до этого ничего не читала, но Мураками все же полон фантазий и некоего сюрреализма, а у Танидзаки совершенно реалистичная история»; «Очень рекомендую всем, кто хочет погрузиться в атмосферу настоящей Японии, с их сложными традициями (одни описания сватовства и того как и на какой бумаге правильно писать письма, чтобы не оскорбить адресата чего стоят), умением видеть и создавать красоту в повседневной жизни. И еще, как мне показалось, это ода японским женщинам, автор с такой нежностью воспеваает их очень традиционную красоту и хочет, чтобы она сохранилась, а не утратилась постепенно под влиянием европейской моды. Мне лично очень понравилось!»<sup>33</sup> Удивительно красивое произведение! Спокойный, но богатый событиями сюжет, неторопливое повествование, разнообразие эмоций, красок – одним словом, *жизнь*, как она есть. Книга читается крайне легко, но неспешно. «Больше всего своей яркостью запомнились мне два эпизода: ловля светлячков в Огаки и умирающая мать Сатико в домике на берегу моря. Они во многом отражают настроение всей книги. Насладитесь красотой этого снежного пейзажа – ведь,

<sup>31</sup> Григорьева Т.П. Слово о писателе /Танидзаки Дзюньитиро. Мать Сигэмото. – М.: Наука, 1984. – С. 8.

<sup>32</sup> Боронина И.А. – Указ. соч. – С. 24.

<sup>33</sup> <http://www.livelib.ru/book/1000469495> - Дата доступа: 12.07.2014

возможно, уже завтра растает снег». Эти отклики на роман Танидзаки «Мелкий снег», ярко демонстрируют, что российский читатель проникся духом моно-но аварэ, эта книга представляет для нас еще одну возможность окунуться в такую "другую" жизнь. Читателю нравится всё: и сама история, и то, как органично она написана, и ощущение, хоть и кратковременное, принадлежности к японскому чуду.

Интерес к культуре Востока среди россиян, который проявляется в разных направлениях: интерьер-дизайне (актуальный декор современного дизайна рождается из японо-китайских составляющих), увлеченности боевыми искусствами, кулинарией и т.д. И на этом фоне, совершенно неожиданно, сочинения Танидзаки приобретают актуальность и для многих новое прочтение. «Похвала тени» – это уже не просто приятное чтение, а познание устройства дома в японском стиле, с учетом всех тонкостей и деталей. Некое руководство к действию. «Мелкий снег» – напоминание о хрупкости, сиюминутности, красоте занятий такими обычными простыми домашними делами, о необходимости отдохновения для души и сердца, постижении красоты через обыденное, любование природой.

#### **Литература:**

1. Григорьева Т.П. Слово о писателе /Танидзаки Дзюньитиро. Мать Сигэмото. – М.: Наука, 1984. – С. 4.
2. Ларин В.Л., Ларина Л.Л. Окружающий мир глазами дальневосточников: эволюция взглядов и представлений на рубеже XX-XXI веков. – Владивосток: Дальнаука, 2011. – С. 191.
3. Танидзаки Дзюньитиро. Похвала тени. – СПб.: Азбука-классика, 2006.
4. Боронина И.А. Классический японский роман. – М.: Наука, 1982. – С. 247.
5. Григорьева Т.П. Слово о писателе /Танидзаки Дзюньитиро. Мать Сигэмото. – М.: Наука, 1984. – С. 8.
6. Боронина И.А. – Указ. соч. – С. 24.
7. <http://www.livelib.ru/book/1000469495> - Дата доступа: 12.07.2014



**Волегов А.В.**

*кандидат филологических наук, associate professor  
Государственный университет Чжэньчжи (NCCU)*

*Тайбэй, Тайвань*

## **Д.С. МЕРЕЖКОВСКИЙ И Ф.К. СОЛОГУБ В «МИРЕ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ»**

**Abstract.** The contradiction period of early Symbolism opens the Silver Age in Russian literature. This article aims to investigate receptive problems of this "transitional" literary period in so called "World of Chinese Culture". This region with its growing role in cultural processes of modern globe has specific traditional features of accepting the works of foreign art. The typical for Russian early Symbolism key themes: ontological tragism and contradictions of inner world of human personality lead to certain difficulties in reception. Choosing the translations and interpretations of the works by F.K. Sologub (1863-1927) and D.S. Merezhkovsky (1865-1941) as the object of this analysis seems highly representative as it shows the basic features of reception process in specific cultural zone of the globe more objectively and free of clichés.

Наша статья посвящена рецепции противоречивого периода раннего символизма, который ознаменовал начало Серебряного века русской литературы. Тема инокультурной рецеп-

ции предполагает описание множественности фактов ассимиляции и взаимодействия. Поэтому нам представляется особенно актуальным проследить избирательный характер подобного рода рецепции в так называемом «мире китайской культуры». Избирательность проявляется, в частности, в табуировании некоторых важных *идейно-тематических* пластов художественной культуры. Среди этих идейно-тематических комплексов следует выделить осмысление трагического опыта отдельного человека, переживание утраты как необходимого духовного опыта самоценной развитой личности. Этот аспект духовного опыта, без сомнения, присутствует во всех национальных культурах. Однако в специфике рецепции зарубежного искусства китайской культурой наблюдаются традиции избирательного изображения подобных противоречий внутреннего мира, уход к социальной детерминированности характера героя, что приводит к трудностям понимания. Поэтому и наше обращение к интерпретации творчества Д.С. Мережковского и Ф.К. Сологуба китайскими, гонконгскими и тайваньскими переводчиками, издателями, исследователями за последние сто с лишним лет кажется нам очень показательным и важным для методики изучения и преподавания литературы.

### **Часть 1. Д.С. Мережковский в рецепции «китайского мира»**

Д.С. Мережковский занимает своеобразное место в русской истории, философии, литературе. В СССР стремились к тому, чтобы его творчество было забыто. «Возвращение» и серьезное научное освоение творческого наследия одного из основоположников русского символизма началось в постперестроечную эпоху, когда стало возможным издание отечественных исследований, посвященных его разносторонней деятельности.

В российских и зарубежных исследованиях присутствуют совершенно противоположные оценки его личности и творчества. В течение двух последних десятилетий российские, европейские и американские литературоведы (Т. Pachmuss, З. Г. Минц, М.-Л. Додеро Коста, В.-Г. Rosental, О. Н. Михайлов, С. П. Ильёв, О. А. Коростелев, В. В. Полонский и др. ) стремились охарактеризовать отдельные периоды его творчества и ввести в научный оборот новые факты, так или иначе освещающие жизненный путь, личность и наследие одного из самых противоречивых деятелей Серебряного века.

В странах Азиатско-Тихоокеанского Региона рецепция Мережковского, как и многих других русских писателей этого периода, началась в Японии в самом начале XX века. Современный японский исследователь Т. Киносита отмечает, что первоначально превалировал интерес к литературно-критическим статьям.

Первые переводы на китайский язык художественных произведений Мережковского также увидели свет в Японии. Один из первых переводов художественных текстов Мережковского на китайский язык сделал **Yonekawa Masao (米川正夫)** Он перевел роман «Воскресшие боги. Леонардо да Винчи» (神疊の復活：レオナルド・ダ・ヴィンチ). Книга вышла отдельным изданием в Токио в 1935 г. В это же время в Китае над переводом этой книги работал **Zheng Chao-lin (鄭超麟)**, писавший под псевдонимом **Qi Wen (綺紋)**. В 1923-1924 гг. он учился в Москве, однако выбор для перевода романа писателя, известного своим антисоветизмом, кажется очень неожиданным. Видимо, у переводчика были на то личные причины, связанные с пребыванием в СССР. В работе он опирался на немецкий перевод. Этот перевод романа под названием (諸神復活：雷翁那圖. 達. 芬奇傳) вышел в Шанхае в 1935 г. Обращают на себя внимание даты переиздания этого перевода (это очень показательно для рецепции сложных идей Мережковского в «китайском мире»: Шанхай: 1941 и 1945 гг., Тайбэй: 1964 (в разгар тотального запрещения публикаций многих русскоязычных писателей на Тайване!) и 1982 гг., Пекин: 1988 и 2007 гг. Судьба самих этих публикаций, как и трагическая судьба самого переводчика ( он сидел в тюрьме 27 лет (1952-1979) очень примечательны. Они отражают сложную судьбу утверждения культурных ценностей в переходные эпохи как России, так и «китайского мира». **Diao Shao-hua (刁紹華)**, **Zhao Jing-nan (趙靜男)**, **Wang**

**Xiao-chun** (汪曉春), **Fu Shi-Qiu** (傅石球) – переводчики из КНР, выпустившие, начиная с 1990-х гг., наиболее известные художественные и публицистические произведения Мережковского. **Zhao Gui-lian** (趙桂蓮) перевела ряд статей, которые включены в сборник под названием «Пророк» (先知). Сборник опубликован в Пекине в 2000 г. Среди переводов особенно примечательны «Грядущий хам» (未來的無賴), «Лев Толстой и церковь» (列夫·托爾斯泰與教會).

Некоторые переводы переиздавались и на Тайване. Так, роман «Смерть богов. Юлиан Отступник» (諸神死了：背教者尤利安) в переводе **Xie Han-ru** (謝翰如) опубликован первоначально в КНР, в Шэньяне в 1997 г. На Тайване переиздан в 1998 г. под названием «諸神之死：背教者尤利安».

#### **Исследователи из КНР**

**Лю Кунь** (劉錕) Автор ряда публикаций, вышедших в КНР и на Тайване в последние 10 лет. Работы посвящены как религиозным идеям Мережковского, так и художественным особенностям его произведений. **Wu Xiao-Xia** (武曉霞) обращает особое внимание на смысловую структуру художественных произведений писателя, в частности, на семантическую структуру символов. Среди авторов работ, посвященных традиционной литературоведческой тематике, следует назвать **Zhao Gui-lian** (趙桂蓮), **Geng Hai-ying** (耿海英), **Wang Li-ye** (王立業), **Zhang Bing** (張冰).

Отдельно стоит работа **Zhang Bai-chun** (張百春), исследователя православной теологии и русской философии. Само появление работ подобной направленности в современном коммунистическом Китае представляется примечательным и заслуживает более подробного изучения. Работа называется «Краткий обзор теологических идей Д.С. Мережковского (梅列日科夫斯基的神學思想概述).

Среди исследователей с Тайваня следует назвать **Оу Инь-си** (歐茵西), профессора NCCU, автора монографии по истории русской литературы (Тайбэй, 1993, 2007). **Liu Jin-chang** (劉錦昌), священнослужитель, директор Института Библии) – автор статьи 2002 г.

#### **Часть 2. Рецепция творчества Ф.К. Сологуба как процесс**

В мире китайской культуры наиболее раннее обращение к творчеству Сологуба – переводы братьев Джоу: **Zhou Zuo-ren** (周作人, 1885-1967) (Лу Синь) и **Zhou Jian-ren** (周建人, 1888-1984). Они переводили, скорее всего, с английского. Произошло это в самом начале XX века. Выбор для перевода рассказов «Поцелуй нерожденного» и «Белая мама» показательны, в частности, для понимания исследователями и читателями своеобразия творческого пути Лу Синя. Данные два рассказа показывают неожиданный интерес переводчиков к тематике онтологического трагизма. Кроме того, выбор этих рассказов говорит о самостоятельности и хорошем вкусе молодых литераторов. Среди ранних переводчиков следует также назвать **Yu Zhi** (愈之), **Hu Yu-zhi** (胡愈之), **Zheng Zhen-duo** (鄭振鐸).

**Вэй Су-юань** (韋素園) переводил и прозу, и стихотворения Сологуба. Вместе с Лу Синем (魯迅), он – создатель групп «Маньюань» (莽原, Заросли) и «Вэйминшэ» (未名社, «Без названия»). Примечателен его перевод рассказа Ф. Сологуба «Путь в Еммаус» (往綺瑪忒期去的路). Рассказ о глубоко личном переживании героиней казни жениха-революционера переведен в 1926 г.; это своеобразная реакция переводчика на расстрел демонстрации в Пекине (так называемая «Бойня 18 марта 1926 года»). Отбор Вэй Су-юанем текстов других рассказов для перевода («Наивные встречи» (邂逅, переведен в 1925 г.) и «Мудрые девы» (伶俐的姑娘, переведен в 1923 г.)) также говорит о большем интересе переводчика к изображению сложности человеческой личности, нежели к общественно-политической проблематике.

**Pei Yue (配岳), Song Shan (松山), Gao Tao (高滔)**, переводившие рассказы Сологуба в 20-е- 30 е гг., скорее всего, также использовали английский перевод.

Переводы **Peng Zi-ji (蓬子輯)** и **Chen Wei-mo (陳煒謨)** показывают, что в 30-е годы усиливается интерес к общественно-политической тематике (рассказ «Голодный блеск» и повесть «Старый дом»).

**Xu Mao-yong (徐懋庸)** перевел самое известное произведение Сологуба, роман «Мелкий бес» (小鬼). (Шанхай, 1935 г.)

Затем в течение нескольких десятилетий в Материковом Китае нет ни переводов, ни исследований творчества Сологуба. Новое поколение китайских переводчиков приходит в 1990-е годы. Среди них **Zhou Qi-chao (周啓超)** и **Liu Chen (劉塵)**. Они переводят уже с русских оригиналов. Их переводы рассказов «Тени и свет» (陽光與陰影), «Царица поцелуев» (吻中皇后), «Благополучный Иуда» (如意的猶大) и «Помнишь, не забудешь» (你還記得嗎, 不會忘記吧?) и др. включены в сборник произведений русских символистов

«Царица поцелуев» (吻中皇后 : 俄國象徵派小說選萃). Сборник вышел в свет в Харбине в 1994 г. Выбор с одной стороны, связан с тем, что в новых условиях литераторы спешили познать китайских читателей с ещё неизвестными произведениями русского писателя, с другой – знаменует своеобразную позицию «академического» дистанцирования. **Diao Shao-hua (刁紹華)** сделал новый перевод романа «Мелкий бес» (卑劣的小鬼). Книга вышла в свет в Шэньяне в 2000 г. **Zhang Bing (張冰)** перевел роман «Творимая легенда» (創造的傳奇). Книга вышла в свет в Пекине в 2006 г. **Liu Yin-mei (劉引梅)** перевел рассказ «Маленький человек» (小矮人), который включен в одноименный сборник, вышедший в Пекине в 2012 г.

#### Исследователи в КНР

**Ли Чжицян (李志強)**, автор многочисленных исследований, опубликованных в КНР и на Тайване. Работы его показательны для современного состояния литературоведения в КНР. С одной стороны, в работах автора вводятся в оборот новые темы, с другой – прослеживается тенденция представить сологубовскую религиозно-философскую проблематику не как общечеловеческую и актуальную, а как «экзотическую» или субъективную. При этом у автора встречается очень много тонких и смелых наблюдений.

Статья **Li Xiao-yi (李瀟逸)** «Мелкий бес» и богомильский миф» (《卑劣的小鬼》與波果米爾教神話) – яркий пример отмеченной тенденции современного литературоведения КНР: стремления представить многоаспектную; в частности, религиозную проблематику писателя исключительно как «экзотическую», имеющую мало отношения к современной жизни.

**Li Yi-lan (李宜蘭)** – автор монографии «К вопросу об условных формах в символистской прозе Ф. Сологуба» (索洛古勃象徵主義小說中假定性形式的詩學特徵). (Гуанчжоу, 2010 г.) Среди авторов заметных литературоведческих статей следует назвать также **Dia Zhuomeng (戴卓萌), Zhang Ji (張紀)**.

Как видим, исследователи из КНР в целом больше занимаются частными вопросами творчества Ф.К. Сологуба, и этому посвящены отдельные монографии.

#### Исследователи на Тайване.

**Оу Инь-си (歐茵西)** В книге «History of Russian Literature» (新編俄國文學史) описаны жизнь и творчество Ф.К. Сологуба. Книга опубликована в 1993 г. на Тайване. Переиздана в 2007 г.

**Сюй Мэни (徐孟宜)** – автор статьи «Дуалистическое мировоззрение в рассказах Федора Сологуба» (索洛古勃短篇小說裏的二元論世界觀) Тайбэй, 2003 г.

**Peng Ming-wei (彭明偉)** – автор очень примечательной статьи «The Zhou Brothers»

Literary Translation and Creation: The Interliterariness between Lu Xun's "Tomorrow" and F. Sologub's "Candle Light" as an Example» (周氏兄弟的翻譯與創作之結合：以魯迅〈明天〉與梭羅古勃〈蠟燭〉為例), которая опубликована в тайваньском журнале «Studies in Sinology» (中國學術年刊) в 2007 г.

**Zhang Zhong-liang (張中良)** – автор книги «Переводная литература периода Движения 4 мая» (五四時期的翻譯文學) (Тайбэй, 2005 г.).

Выводы.

В то время, как рецепция творчества Мережковского отражает в большей степени общественно-политические перемены в самом «китайском мире» за последние сто с лишним лет, рецепция сологубовских произведений показывает глубинные различия художественных традиций. Если для самого Сологуба как символиста общественно-политическая тематика – пройденный этап традиции художественного освоения, то в рецепции китайских переводчиков можно заметить обратную тенденцию: интерес к общественно-политической тематике усиливается лишь в 30-е годы. В последние же десятилетия в Материковом Китае в новых условиях литераторы спешат познакомить китайских читателей с ещё неизвестными произведениями русского писателя, при этом исследователи занимают своеобразную позицию «академического» дистанцирования.

#### Литература:

1. Волегов А.В. Тенденции литературного процесса в творчестве В.М. Гаршина и Ф.К. Сологуба – Тайбэй, 2013. – 279 с.
2. Яусс Х.-Р. История литературы как провокация литературоведения // Новое литературное обозрение. – 1995. – № 12 – С. 34– 84.
3. Изер В. Историко-функциональная текстовая модель литературы // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. – 1997 – №. 3 – С. 118–142.
4. Пайман А. История русского символизма. – М.: Республика, 1998.
5. Ханзен-Леве А.: Русский символизм. Система поэтических мотивов. Ранний символизм. Серия «Современная западная русистика». – Санкт-Петербург, 1999.
6. Киносита Т. Антропология и поэтика творчества Ф.М. Достоевского. – Санкт-Петербург: Серебряный век, 2005.



**Воронцова К.В.**  
кандидат филологических наук  
докторант Ягеллонского университета  
Краков, Польша

## ТЕОРИЯ СВЕРХТЕКСТОВ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ИССЛЕДОВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ПОЛЬСКОГО ТЕКСТА В РУССКОЙ СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ)

**Abstract.** The author analyzes a concept of supertext in modern Russian poetry. This notion can open new perspectives in research of literature text. Existing of different supertexts is a debatable issue. In article the author tries to explain the way of functioning of polish supertext in Russian literature as a method of reflecting different cultural myths and historical stereotypes about Polish nation. Polish supertext is not homogeneous, it consists of different elements and semantic fields.

В настоящее время в российском литературоведении возник целый ряд новейших тен-



денций в исследовании художественного текста, многие из которых, на наш взгляд, имеют особые перспективы. Наиболее интенсивно интересы литературоведов направлены на изучение художественного пространства в новых плоскостях и с привлечением новых междисциплинарных связей. Так, например, лаборатория «Восток – Запад» при кафедре литературы Волгоградского государственного социально-педагогического университета занимается разработкой понятий, раскрывающих сущность антропологического пространства. В кругу интересов исследователей лаборатории оказываются такие вопросы, как пространство болезни, пространство возраста, пространство умирания как физиологического процесса и т. д. (см. [7]).

Другое перспективное направление в изучении художественного пространства представляет собой теория сверхтекстов, разработанная Н.Е. Меднис, А.Г. Лошаковым, Н.А. Купиной, Г.В. Битенской и др. После публикации работы В.Н. Топорова «Петербургский текст русской литературы» зарождается дискуссия о существовании других «текстов»: с одной стороны, постоянно появляются работы, посвященные итальянскому, лондонскому, московскому, сибирскому, китайскому (см. [1], [2]) и т.д. текстам в русской культуре и литературе, с другой стороны, высказываются мнения о методологической ошибочности таких научных исследований и уникальности петербургского текста. В следствие этого дефиниция понятия «сверхтекст» также остается нечетко разработанной. С точки зрения Н.А. Купиной и Г.В. Битенской, «сверхтекст – это совокупность высказываний, текстов, ограниченная темпорально и локально, объединенная содержательно и ситуативно, характеризующаяся цельной модальной установкой, достаточно определенными позициями адресанта и адресата, с особыми критериями нормального/анормального» [3:215]. Н.Е. Меднис к этому определению добавляет обязательную культуроцентричность, «то есть те внетекстовые явления, которые лежат за рамками достаточно широких в данном случае текстовых границ и выступают по отношению к сверхтексту как факторы генеративные, его порождающие» [5:14]. Для понимания А. Г. Лошакова особенно актуальным является соотнесение сверхтекста с национальной текстовой концептосферой, в которой особую роль играют стереотипные представления о том или ином явлении [4].

Культуроцентричность структуры предполагает наличие определенного семантического центра, значимого для данной культуры в данное время. Центром может выступать географическое пространство (петербургский, итальянский тексты), историческое событие (Великая отечественная война), прецедентная личность или персонаж (Гамлет, Пушкин, Достоевский).

Вопрос существования и функционирования сверхтекстов до настоящего момента остается дискуссионным, однако нами предпринята попытка идентифицирования польского сверхтекста русской литературы и выявления его основных характеристик на материале современной поэзии.

Польский сверхтекст русской литературы обладает гетерогенной структурой: невозможно выделить единый семантический центр, поэтому предпочтительнее говорить о нескольких значимых слоях, связанных с устойчивым набором стереотипов и культурных мифов. Польша в сознании русскоязычного читателя – это и образ «типичного поляка» с набором стереотипических черт («кичливый лях» А.С. Пушкина), и локусы польских городов (наиболее частотны Варшава, Краков, Познань), и биографические мифы польских поэтов, композиторов, национальных героев (Костюшко, Мицкевич, Шопен).

Образ Польши, закрепившись в русской литературе в XVIII веке, неизменно ассоциировался с событиями Великой Смуты и носил четко выраженный негативный характер вплоть до середины XX века, однако после Второй мировой войны направление восприятия резко меняется в связи с историческими событиями. Стихотворения, написанные в военное время отражают этот резкий переход от понимания поляков как врагов, бунтовщиков и предателей России к братьям-славянам, пережившим ужас нацистской оккупации.

Война накладывает отпечаток на устоявшийся образ Польши и польских городов. Евгений Долматовский, описывая пейзаж Кракова, далеко отходит от канона изображения старой польской столицы: на переднем плане не готические костелы и королевские замки, а следы военных действий. Когда-то мирные декорации становятся фоном для страшных событий: «Краковской улицы острый изгиб, / Танк, почерневший в объятьях пожара, / Надпись на дымной броне: “Здесь погиб / Механик-водитель Санжара”» [9:291]. Старая королевская столица предстает не в былом блеске, в описаниях преобладают тусклые цвета: «Стало пустынно у серых колонн», «Город склонился седой головой», «Серые бабочки пепла летают» [там же]. Автор сочувствует некогда прекрасному польскому городу, персонифицируя его, отождествляя с человеком, поседевшим от горя.

Иван Бауков в стихотворении «Парисув» развивает эту тему сочувствия и прямо пишет о единстве русского и польского народов перед лицом общего врага: «Кажется, что ворог тут веками / Казни над славянами чинил» [9:292]. Древнерусский архаизм «ворог» отсылает ко временам до Смуты и создает иллюзию исторического единства славянских племен. Лирический герой является собирательным образом русского освободителя Польши, соотносящего несчастья этой страны с несчастьем Родины: «И невольню опускаешь руки, / Мнешь пилотку, овладев собой, / Русские ль не видели разрухи, / Мне ль стоять с поникшей головой!» [там же].

Интересно, что Парисув (Parysów) – это одно из мест Польши, в котором в 1940 г. было создано еврейское гетто, ликвидированное в 1942 г., однако автор, вероятно, из идеологических соображений не упоминает о Холокосте. Сочувствие, гуманизм и единение в литературе 40-х годов распространяется только на братьев-славян, хотя, несомненно, иудейская культура является значимым пластом польского свертктекста.

Важным жизнеутверждающим символом для этого периода являются знаменитые акации Варшавы, олицетворяющие собой непреклонность и несломленность целой Польши, кусочки мирной жизни в царящем хаосе войны. Михаил Матусовский неоднократно воспекает их в своих стихотворениях: «И все же об акациях. Они / Не украшение города, а слава» [9:297]. Хрупкость этих деревьев, беззащитность и одновременно жизнестойкость противопоставляется безжалостности войны, практически разрушившей Варшаву до основания: «Дрожат под ветром тонкие стволы, / Их ветви слабы, их кора шершава, / Но здесь среди развалин и золы, / С акаций начинается Варшава» [там же], «Твой облик был хмур и печален, / Кварталы лежали в пыли. / Но даже тогда среди развалин / Акации смело цвели» [там же]. Акации Варшавы становятся одной из ряда ключевых метафор, характеризующих образ Польши, в послевоенный период русской поэзии. Это одновременно и воплощение стойкости польского народа, и ключевая сигнатура Варшавы, главная ассоциация со столицей. Если живы акации, то жива Варшава («Варшава, Варшава, Варшава – / Акации в белом цвету» [там же]). Если жива столица государства, то и целая страна «не згинела».

Негативный стереотип «кичливого ляха» в эти годы полностью исчерпывает себя и заменяется, прежде всего, метафорической фигурой девушки из стихотворения Виссариона Саянова «Варшава»: «Я девушку сквозь них заметил: / Она, скорбя, склонилась ниц. / Таких не видывал на свете / Я благородно-строгих лиц <...> Она была, как облик Польши, / Когда на Запад шел мой путь. / Среди развалин в платье белом / Стояла вечером она, / И пахла вереском горелым / Над Вислой поздняя весна» [9:301]. Беря во внимание цветовую символику стихотворения, можно сказать, что девушка в белом платье – это образ неприступной, девственной, святой Польши, непоруганной чести польского народа. Понятие о красоте польских девушек, традиционно воспеваемое в русской литературе, под воздействием истории трансформируется. «Благородно-скорбное лицо», «платье белое», «скорбя, склонилась ниц» – в этих чертах можно усмотреть признаки христианской святой, скорбящей за всех погибших. Метафора Польши как девушки в белом платье еще неоднократно будет появляться в более

поздних стихотворениях русских поэтов.

Таким образом, мы можем говорить о неоднородности структуры польского сверхтекста русской литературы. Когда русскоязычные авторы пишут о Польше, они стараются воздействовать на читателя с помощью широкого спектра культурных мифов и сложившихся за несколько столетий стереотипов. Однако после Второй мировой войны все эти составляющие польского сверхтекста претерпевают значительные изменения: негативные коннотации сменяются позитивными, а на периферии семантического поля «Польша» возникают новые значимые мифологемы и образы.

Несмотря на дискуссионность теории сверхтекстов, необходимо отметить ее высокий исследовательский потенциал в рамках не только литературоведения, но и культурологии в целом, лингвокультурологии.

#### **Литература:**

1. Воронцова К.В. «Петербургский миф» в поэзии Елены Шварц и «Лондонский миф» в прозе Питера Акройда / К.В. Воронцова // Образовательные технологии в виртуальном лингвокоммуникативном пространстве: IV Междунар. виртуальная науч.-практ. конф. по русистике, литературе и культуре: сб. науч. докл. / США, Вермонт, Мидлбери колледж и др. – Ереван, 2011. – С. 65–70.
2. Воронцова К.В. Литературный Китай в стихах Елены Шварц / К.В. Воронцова // Актуальные вопросы востоковедения: проблемы и перспективы: сб. материалов II Междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Уссурийск, 2011. – С. 57–61.
3. Купина Н.А., Битенская Г.В. Сверхтекст и его разновидности. / Н.А. Купина, Г.В. Битенская. // Человек – текст – культура: коллектив. моногр. – Екатеринбург, 2004. – С. 214–233.
4. Лошаков А.Г., Сверхтекст: проблема целостности, принципы моделирования. / А.Г. Лошаков. // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – №11, 2008. – С.42–27.
5. Меднис Н.Е., Сверхтексты в русской литературе. / Н.Е. Меднис [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rassvet.websib.ru/chapter.htm?1835>. Дата обращения: 15 января 2014 года.
6. Топоров В.Н., Пространство и текст. / В.Н. Топоров. // Текст: семантика и структура. – Москва, 1983. – С. 227–285.
7. Тропкина Н.Е. Соотношение антропоморфной и антропоцентрической парадигмы русской поэзии 1917 – 1921 годов (динамика пространственных моделей). / Н.Е. Тропкина // Антропоморфная парадигма в филологии: Материалы Международной научной конференции. Ч.1. Литературоведение. – Ставрополь, 2003. – С.171–175.
8. Хорев В.А., Польша и поляки глазами русских литераторов: Имагологические очерки. / В.А. Хорев. – Москва 2005. – 231 с.
9. Orłowski J., Miecze i gałązki oliwne, Antologia poezji rosyjskiej o Polsce (Wiek XVIII – XX). / J. Orłowski. – Warszawa, 1995. – 448 с.



**Воскерчян О.М.**  
кандидат педагогических наук, доцент  
**Бабакова Л.Д.**, доцент  
**Моренко Б.Н.**  
кандидат технических наук, доцент  
**Котова Е.И.**  
старший преподаватель  
Донской государственной технической университет  
Ростов-на-Дону, Россия

## ЛИНГВОСИНЕРГЕТИКА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**Abstract.** This article highlights the problem of the interpretation of the basic concepts of synergetic in relation to methods of teaching Russian as a foreign language. Attractor model takes into account and reflects the effect of different attractors in the practice of teaching Russian as a foreign language, helps to simulate the effect of different attractors, i.e. make them methodical teaching tool.

Одним из современных направлений исследований является когнитивная лингвосинергетика [1]. Как известно, когнитивная лингвистика занимается изучением языка как когнитивного инструмента – системы знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и в трансформировании информации. Оригинальным в синергетической методологии является возможность включить временное измерение в исследование, а, значит, объяснить, как взаимодействуют когнитивные (в том числе языковые) процессы и среда в пространственно-временном континууме. Взаимодействие понимается как процесс взаимозависимого изменения параметров состояния системы и среды, растянутый во времени.

Современные направления исследования *языка-речи-речевой деятельности* дают новый импульс для переосмысления теории и практики преподавания русского языка как иностранного. С этой целью осуществляется адаптация синергетических понятий к описанию иноязычной речевой деятельности как психолингвистического объекта [2, 3].

Приложение аттракторной модели к проблеме моделирования учебного дискурса представляются нам плодотворной.

Спектр лингвистических аттракторов постоянно увеличивается за счет приложения аттракторной модели ко все более широкому кругу языковых процессов. На сегодняшний день известна аттракторная интерпретация целей эволюции фразеологической подсистемы. В виде аттрактора моделируется ядро семантического пространства этнических стереотипов. Вводится понятие функционального аттрактора как области притяжения элементов системы литературного дискурса, определяемого на основании той авторской цели и интенции, ради которой дискурс эволюционирует, обеспечивая реализацию своей ведущей функции – воздействия [4;5]. Широкое распространение получило также понятие креативного аттрактора.

Синергетический эффект в системе смыслов реципиента (педагога или студента-иностранца) носит эмерджентный характер и отличается от системы смыслов в анализе речевого произведения. Этот эффект рассматривается как психосоматический процесс. Понимание иноязычной коммуникации как коммуникативно-когнитивного процесса вне действия коммуникативной, социальной среды невозможно.

Русский язык как иностранный в целом и речевое произведение (дискурс) в частности рассматриваются (с точки зрения синергетики – теории самоорганизации) как открытые сложные неравновесные нелинейные диссипативные системы. Открытость понимается как способность системы обмениваться с окружающей средой информацией; неравновесность как отдалённость системы, от некоторого среднего положения; нелинейность как наличие

множества случайных изменений (увеличение числа флуктуаций), альтернативность и необратимость путей развития системы, возрастание её энтропии (меры хаоса), обратное воздействие эффекта изменения системы на причины её изменения.

Как отмечают исследователи, процессы самоорганизации происходят за счет перестройки существующих и образования новых связей между элементами системы. Отличительной особенностью процессов самоорганизации является их целенаправленный, но вместе с тем естественный, спонтанный характер. Эти процессы протекают при взаимодействии системы с окружающей средой, в той или иной мере автономны и относительно независимы от среды. Процесс самоорганизации происходит в результате взаимодействия случайности и необходимости и всегда связан с переходом от неустойчивости к устойчивости. Иными словами, эволюция объекта и генерация новой информации происходят только при чередовании устойчивых и неустойчивых фаз.

Среда не просто пассивный «фон» для языка и мышления, но и активный участник процессов их развития, оказывающий влияние на реализацию когнитивных актов через ряд средовых параметров биофизической, социальной и культурной природы. Такое понимание контекста созвучно направлению в современной науке, разрабатывающему проблемы взаимоотношений субъекта и среды.

В учебно-научной сфере коммуникация является тематически организованной. Монолог или тематическая беседа представляет собой процесс передачи научных знаний о мире, которые тематически упорядочены и отражены в сознании в виде концептуальных сетей. Устные высказывания иностранных студентов объективируют полученные ими знания, основным источником которых является научный дискурс, в котором отражен интегрированный целостный акт познания. Поскольку дискурс «разворачивается» в пространстве-времени, постольку его структура неоднородна: в ней можно выделить различные зоны, каждая из которых специализируется на передаче определенного вида информации. Кроме того, неоднородность структуры дискурса приводит к появлению областей «сгущения» и «разрежения» информационного поля. Область наибольшего «сгущения» информационного поля дискурса, в концентрированной форме передающая основные параметры этого поля, получила название креативного аттрактора [4].

Креативный аттрактор позволяет привлекать к интерпретации дискурса практически неограниченное количество смысловых элементов, как-либо связанных с доминантным смыслом. В качестве такового может выступать метатема [5] или доминирующая речевая интенция, соотносимая с коммуникативной задачей сообщения. В зависимости от цели говорящего тот или иной фрагмент действительности может представляться по-разному. Этим во многом обусловлена асимметрия плана содержания и плана выражения. По мнению Д.И. Изаренкова [5], семантические микроэлементы метатемы в процессе коммуникативно-когнитивной деятельности могут быть востребованы как в своём полном объёме, так и в объёме, составляющем некий универсальный минимум.

Из вышеизложенных теоретических предпосылок можно сформулировать ряд практических положений. Характер вербальной коммуникации (опосредованной и непосредственной) на учебных занятиях и во внеаудиторной работе обуславливает возникновение случайных смыслов в речевых произведениях коммуникантов и, следовательно, активизирует процессы самоорганизации. Эти процессы можно направлять.

При обучении иностранных студентов целесообразно, во-первых, предложить динамичную систему единиц обучения, которая понимается как аппроксимация процесса формирования и формулирования мысли и представляет собой иерархическую систему речевых действий, которые различаются по объёму смыслового содержания, характеру интенций и способу их речевых реализаций [6].

Во-вторых, подлежащий усвоению материал нужно комплексно представлять различ-

ными единицами презентации. В качестве таковых могут выступать формулировки учебных задач, адекватных коммуникативным намерениям речевого действия, схемы построения высказывания, логико-синтаксические схемы, схемы понятий и т.п. [6].

В-третьих, взрослый носитель языка имеет стереотипные стратегии построения целого высказывания. Контролем семантической стороны развертывания выступают языковые значения; семантической – схемы построения дискурса (типы предложений и композиционные связи между ними), которые помогают намечать и хранить в памяти структуру предикатов порождаемого сообщения. Помимо схем построения целого высказывания, действует контроль схем семантического синтаксиса внутри предложений [7]. При овладении русским языком как иностранным эти коммуникативно-когнитивные структуры формируются постепенно.

Смысловая и структурная гетерогенность речевого произведения образует области притяжения (аттракторы) разнообразных флуктуаций структурных элементов (слова, предложения, текста), флуктуаций, отражающих процессуальное становление смыслов данного речевого произведения. Аттракторы предопределяют динамику системы, проявляют и направляют эволюцию системы: все элементы стремятся к аттрактору, к тому типу взаимодействия элементов, который задан данным аттрактором.

Аттракторная модель позволяет учитывать и отражать в практике преподавания русского языка иностранцам действие различных аттракторов, смоделировать действие различных аттракторов, т.е. сделать их методическим инструментом обучения.

#### **Литература:**

1. Бронник Л.В. Когнитивная лингвосинергетика – новый этап в науке о языке и мышлении. [http://revolution.allbest.ru/languages/00273923\\_0.html](http://revolution.allbest.ru/languages/00273923_0.html) Дата обращения 19 мая 2014 года.
2. Герман И.А. Речевая деятельность как самоорганизующаяся система: К становлению лингвосинергетической парадигмы. Автореф. дис... канд. филол. наук. Барнаул. 1999. <http://www.dissercat.com/content/recheyaya-deyatelnost-kak-samoorganizuyushchayasya-sistema-k-stanovleniyu-lingvosinergetiche>. Дата обращения 19 мая 2014 года.
3. Гураль С.К. Синергетика и лингвосинергетика. // Вестник Томского государственного университета. № 302. Сентябрь, 2007. Филология.
4. Болдырева Э.Т. Креативный аттрактор как структурный компонент текста: Дис... кандидата филологических наук. Оренбург, 2007.
5. Изаренков Д.И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста //Русский язык за рубежом. – №2-3. – М.: Русский язык, 1995. – с.91
6. Воскерчьян О.М. Коммуникативно-когнитивная парадигма в методике обучения иностранным языкам: единица обучения: монография // О.М. Воскерчьян. – Ростов-на-Дону, 2010.
7. Ахутина Т.В. Единицы речевого мышления. // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М., 1985.



*Газизова А.А.  
Доктор филологических наук, профессор, Московский  
государственный педагогический университет  
Москва, Россия*

### **ИДЕЯ СВЕТА В РОМАНЕ ЛЕОНИДА ЛЕОНОВА «ПИРАМИДА»: РЕЛИГИОЗНЫЙ АСПЕКТ**

**Abstract.** Systematic, detailed, theoretically informed research novel Leonov "Pyramid", 1994, its name suggests transcript corresponding specificity of philosophical prose. Meaning of the title

refers not only to the Egyptian pyramid. In it lies the religious symbolism of the pyramid of Light, described and expounded medieval dialectician and mystic Nicholas of Cusa (1401-1464) direct and inverted pyramid of earth from heaven into each other, forming a coherent whole. This metaphysical intelligible model divine world order, where visible and invisible reality inextricably linked.

От двадцатых годов прошлого века и до его завершения Леонид Максимович Леонов (1899-1994) представлял в русской прозе философское направление и запечатлел исторический путь послереволюционной России в особом – леоновском – ракурсе, когда интеллектуальное начало преобладает над эмоциональным и тем более - чувственным, а предметом изображения являются сознание, мысль, идеи, воссозданные усложнёнными формами художественного языка. Писатель-философ «логарифмирует» (леоновское слово) своё видение и понимание человека, культуры, истории, охватывая разные области знания – от самых древних до сегодняшних, концентрируясь на изображении метафизической, онтологической реальности, таинственно мерцающей в человеческом сознании. Её изображение поддается только особой, условной эстетической речи.

Созданную Леонидом Максимовичем Леоновым (1899-1994) «Пирамиду» (начало 40-х годов – 1994) принято называть «последним русским романом». В нём запечатлен русский способ думания о мире и человеке, созданных Богом, возможно, теперь утраченный. Но почему русский интеллектуальный роман отсылает своим названием к «инакости», к древности иной культуры, (прежде был знаковый «Русский лес», 1953) ? Расщепляя «смысловой пучок» (О.М. Фрейденберг) понятия пирамиды, следуем совету Леонова: «Надо искать философский, религиозный ключ, переводить происходящее в высший регистр <...>» [3], - и узнаём, что в религиозном знании оно соотнесено с идеей Света: в пирамиде Света [5] соединены прямая земная и опрокинутая с небес пирамиды. Применив этот «ключ» к расшифровке названия романа, мы поймём, что пирамида Света фокусирует леоновские размышления о начале и конце человеческой цивилизации, отпавшей от Бога и небес: сначала это совершили ангелы Света - падшие, затем- люди.

Понятие пирамида Света обращает нас к сочинениям средневекового диалектика и мистика Николая Кузанского, русских религиозных философов Павла Флоренского, Алексея Лосева, французского - Тейяра де Шардена. Убедительно разъяснил его, опираясь на Н. Кузанского, Ю.С.Степанов «Втрехмерном пространстве языка»: «<...>два равнобедренных треугольника вытянуты один в другой. Так что вершина одного касается изнутри основания другого; срединная часть получившейся фигуры, ромб, еще подчеркнута тем, что в каждом треугольнике, примерно, на половине высоты, проведена линия, параллельная основанию. Один треугольник символизирует пирамиду Света, в ее основании написано «Единство», другой - пирамиду тьмы, в ее основании написано «Инакость» [8]

В своем сочинении «О предположениях» (не позже 1444 г.) Н. Кузанский советовал адресату: «<...> своди все, что, можно исследовать, к этой фигуре, чтобы с помощью наглядного руководства ты смог обратить свое предположение на скрытое<...>Обрати внимание на то, что Бог, будучи единством, представляет собой как бы основание пирамиды света; основание же пирамиды есть ничто» [5]. Графическая фигура «пирамиды Света Высокой духовности» прочерченная Н.Кузанским, помогает понять, что нижние материальность, телесность и высшая духовность неразрывно связаны в едином вертикальном движении, цель которого - единение с Богом (положить голову на колени Богу, сказано в леоновском романе).

Искусство в самых разных формах поясняет и проявляет ненаблюдаемую реальность пирамиды Света. Анализируя сонет А. Рембо «Гласные», 1871, и задавшись вопросом, почему в нем гласная «О» оказалась не в алфавитном порядке, а названа в конце, Ю.С. Степанов пришел к выводу, что сама система сонета, его опорные линии соответствуют пи-

рамиде Света: «А» - символ земного мира, начало пути, «О» - символ небесного предела:

*«А - бархатный корсет кишаших насекомых на куче нечистот,*

*А- глубина и тень <...>*

*О- трубный зов небес и скрежет мироздания,*

*Молчание миров и ангелов витанье,*

*Омега, ока луч лилово-голубой».*

(Перевод Ю.С. Степанова): [8: с.84].

Интересно, что аналогичное описание букв славянского алфавита сделал С.А. Есенин в статье «Ключи Марии», 1918. В орнаменте букв, говорил он, заключено зашифрованное послание предков потомкам о правилах движения по «вечной дороге» в «царстве космических тайн»; «алфавит непрочитанной грамоты» [2] необходимо освоить, чтобы обрести свою национальную суть и выполнить своё онтологическое предназначение. Буква *А*, пояснял поэт, тоже означает телесное, тварное существо, но – человеческое, ищущее земных знаний: «Начальная буква в алфавите *А* есть не что иное, как образ человека, ощупывающего на коленях землю. Опершись на руки и устремив на землю глаза, он как бы читает знаки существа ее». Буква *Я*, разъяснял он, «рисует человека, опустившего руки на пуп (знак самопознания), шагающим по земле <...>» [2: с.41]. Буква *У* (*ижица*) «есть не что иное, как человек, шагающий по небесному своду. Он идет навстречу идущему от фигуры буквы *Я* (закон движения - круг). Волнообразная линия в букве *У* (фита) означает место, где оба идущих должны встретиться. Человек, идущий по небесному своду, попадет головой в голову человеку, идущему по земле. Это есть знак того, что опрокинутость земли сольется в браке с опрокинутостью неба» [2:с.44]. (Напомним об очертаниях пирамиды Света, по Н.Кузанскому).

Художник В. Кандинский считал форму «большого остроконечного треугольника» универсальной для схематичного изображения духовной жизни: «<...> чем больше к низу, тем больше, шире, объемистее, выше становятся секции треугольника», - говорил он [ 4 ] . Треугольник движется вверх, и в движении то, что было внизу сегодня, завтра оказывается на острие, - и наоборот. А на самой вершине, полагал В.Кандинский, иногда мог очутиться один из художников, вырвавшийся вперед. Такому художнику, уверял В. Кандинский, даны неземная радость и силы для монументальных творений.

Итак, пирамида Света не диктует однонаправленного движения и не отрицает схождения на низшую ступень, к низшим формам природы, в подземный ад, где совершается очищение ради восхождения к сфере Света. В «двусоставном» мире пирамиды Света эволюционный путь, повторим, включает «обратную перспективу», спуск вниз, чем и подтверждается пребывание людей в низменной жизни. Так, и небесная сущность ангела Дымкова в земных условиях «оземлилась», он превратился в балаганного фигляра, ярмарочного фокусника, поддался чарам inferнальной красавицы Юлии Казариновой. В низовом клоунстве ангел постепенно терял «способность чудотворения», становился сродни ангелоиду. Но его инволюционным превращениям был положен предел, и в финале романа, получив разрешение вернуться на небо, Дымков стал обретать очертания небесной, расширяющейся от земной точки до неба – пирамиды. Преображался он на глазах юной дочери священника Дуни Лоскутовой. Для неё свершилось чудо пирамиды Света, и она поняла: нет гибели, ухода в небытие, есть лишь точка перехода в иное измерение, движения от тьмы к Свету.

В масштабном романном повествовании Леонов приковывает внимание не к дрящимся взлетам и падениям персонажей, а к остановленному мгновению их встречи. Они сходятся лицом к лицу и ведут диалоги - дома, в учреждении, тюрьме, на кладбище и автостраде, под небом и в подполье. После встреч и разговоров меняются траектория, характер, качество их дальнейшего движения или вверх, или вниз (Шатаницкий и Шамин, например). Причём при



встрече двух ощущается присутствие «третьего», невидимого и самого главного. В реагировании на него обнаруживаются зрячесть или слепота, память или беспамятство встретившихся. Точно найденными художественными деталями писатель сообщает об этом. Например, ангел Дымков, беседуя, нередко смотрит поверх головы собеседника, будто призывая или видя Бога (говорят ведь: диалог с другим означает диалог с Богом).

Это знаковая, важная деталь: к вершине духовной пирамиды нужно только поднять глаза, устремиться к ней мыслью, вознести молитву, а чтобы узреть высоту материальных предметов - гор, курганов, скал, башен, пирамид, зданий, монументов, - нужно до них добраться, найти точку для обзора, запрокинуть голову и т.д. Так случилось с Вадимом Лоскутовым – старшим братом Дуни. Он пытался совершить духовную эволюцию на строительстве пирамиды для земного вождя и участвовал в возведении монумента, который не мог охватить единым взглядом – приходилось задирать голову, неудобно затекала шея. (Вспомним также и о запрокинутых головах последних людей в видении Дуни).

Повествуя о наваждении, постигшем молодого человека, писатель воссоздал частный случай разрушительного воздействия идеологической стихии и безумной мечты «о сведении небес на землю - и любой ценой!» [6]. Выразительные знаки массового психоза и расплаты за него расставлены в судьбе Вадима – от его теоретических и поэтических творений («Сочинение о современной пирамиде») до дьявольских видений и «воскресения» наоборот: превратившись в кадавра, он вернулся в родительский дом. Писатель оставил сына в его иной ипостаси с родителями и не раскрыл окончания схватки метафизических сил за его душу. А фантастические социалистические пирамиды, сооружаемые без идеи пирамиды Света, обрэк в романном времени на погружение в котлован, тем подтверждая правоту Ф.М.Достоевского: «Социализм есть не только рабочий вопрос <...>но по преимуществу атеистический вопрос, вопрос Вавилонской башни, строящейся именно без Бога, не для достижения небес с земли <...>» [1].

В 30-е годы прошлого века Страна Советов увлечена была борьбой с Богом, палили по нему из всех орудий: «Любое в те годы дозволялось против неба» [6: с.78]. Не стало упоминаний об антихристе, он будто исчез. А меж тем, повествует Леонов, выйдя из хтонических глубин, в том числе человеческих, подсознательных, он в облике Шатаницкого со свитой спокойно и уверенно расположился в котлованных и высотных научных центрах, конторах, учреждениях. Создавая руководящие программы, проводя партийные линии, он манипулировал сознанием масс, не забывая по одной улавливать заблудшие души, не позволяя им ни запомнить его истинного лица и имени, ни вспомнить их. Трогательная и одновременно зловещая подробность есть в тексте романа: служитель церкви Аблаев тщился запомнить имя-отчество главного своего мучителя, и тот снисходительно пришел на помощь: »Зовите меня просто минотавр». Игровое, ироническое, издевательское самоназывание внесло в гибель Аблаева дух античной трагедии. Тем значительнее выглядят у Леонова одинокие созидатели собственных духовных пирамид Света (например, священник Матвей Лоскутов, семья Филуметьевых). Среди героев и персонажей романа - главных, второстепенных, эпизодических, затекстовых, фантастических и виртуальных - они олицетворяют целесообразность религиозных усилий, совершаемых людьми при непрестанной перемене идей, масок, подмене смыслов, идеологической путанице.

Л.М.Леонов воочию видел и запечатлел в романе трагедию русской жизни в XX веке, когда тысячелетняя вера, история, уникальная культура подверглись катастрофическим испытаниям, уничтожению, когда огромное, построенное усилиями сотен поколений и народов национальное мироздание сокрушилось. В финальных строчках «романа-наваждения» (определение автора) всё ссыпалось в горсточку пепла «на ладони погорельца». Кажется, сам повествователь остановился в точке безысходного конца света, культуры, распада природы человека по причине несовершенства сознания, слабости духа. Но метафизическая и эстети-

ческая идея пирамиды Света вносит в катастрофический финал истории Старо-Федосеевской обители иной смысл: в точке апокалипсического перехода из видимой реальности в иную, ненаблюдаемую прежняя жизнь стала горсткой пепла – эстетическим первоэлементом пространного (из трёх книг) итогового русского романа. Создав его, художник преодолел губительные заблуждения двадцатого века, подмену трансцендентной связи с Сущим, сам совершил прорыв к нему, восстановил духовную вертикаль.

Своим присутствием в романе загадочная пирамида Света стирает катастрофическую точку в леоновской концепции человеческой истории. Но нужно признать, что до адекватной интерпретации далеко, камней преткновения хватит всем леонововедам – отечественным и зарубежным.

Трудная для восприятия и исследования «Пирамида» Леонида Леонова не нашла массового читателя, не овладела сознанием широкой публики, в том числе профессиональной. Но роман уже отправлен в вечность, автор совершил свой художественный подвиг, и, возможно, потомки, затратив немалые усилия, найдут путь к диалогу с ним. Писатель на это надеялся: «В моих книгах <... > могут быть любопытны лишь далекие, где-то на пятом горизонте подтексты, и многие из них, кажется мне, будут толком поняты когда-нибудь потом». (Из письма В.А.Ковалеву) [7].

#### **Литература:**

1. Достоевский, Ф.М. Братья Карамазовы // Достоевский, Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 тт. - Т.15. - Л.: Наука, 1976. - С. 25.
2. Есенин, С.А. Собр. соч.: В 5 тт. - Т.5. - М., 1962. - С. 40.
3. Из бесед Л.М.Леонова с Н.А. Грозновой.- Публикация Т.М. Вахитовой // Роман Л. Леонова «Пирамида». Проблема мирооправдания. - СПб.: Наука, 2004. - С. 16.
4. Кандинский, В. В. О духовном в искусстве. - М., 1992. - С. 15.
5. Кузанский, Н. Соч.: В 2-х тт. - Т. I. - М., 1979. - С. 207.
6. Леонов, Л.М. Пирамида. - Т.П. -М., 1994. - С. 184.
7. Письма Л.М. Леонова В.А. Ковалеву // Из творческого наследия русских писателей XX века.- СПб., 1995. - С. 426 - 427.
8. Степанов, Ю.С. В трехмерном пространстве языка.- М, 1985. - С. 61.



*Галло, Я.*  
*кандидат филологических наук, доцент*  
*Университет им. Константина Философа в Нитре*  
*Нитра, Словакия*

## **ПРОБЛЕМАТИКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ СТИЛЕЙ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Abstract.** The article deals with the issue of individual learning styles and their using in the foreign language teaching process. In the introduction the problem of learning styles is presented as a new phenomenon, non solving issue until now and unanimous opinions on it. In the second part there is a diagnostics as well as the most widespread classification of learning styles. In the main part of the paper the common characteristics of visual, auditory and kinesthetic learning styles are explained and some practical recommendations for teachers to use them at the teaching process are given. In conclusion the usefulness of knowing the learning styles in studying and teaching processes is discussed as well.

## **Введение**

Проблематика учебных стилей является относительно новой, и для большинства нашей словацкой учительской общественности незнакомой. В словацкой методике нет никакой монографии об учебных стилях, статьи в научных журналах и сборниках из научных конференций, направленные на проблематику учебных стилей являются исключительно редкими. Данная проблематика отсутствует также и в учебниках, преградуальной подготовке учителей, а также и в их последующем образовании. При этом, знание проблематики учебных стилей учителями и учениками и её применение в учебном процессе может значительно повысить качество образования. Поэтому за рубежом уделяют данной проблематике с 80-ых годов XX века большое внимание. Например, в Интернете можно найти несколько сотен тысяч веб-страниц на английском языке, содержащих учебные стили (*learning styles*).

Вопреки интенсивному исследованию проблематика учебных стилей не является разрешённой, взгляды на неё не являются едиными, и, даже, противоречивы и негативны. В приведенной статье сосредоточим наше внимание на диагностике учебных стилей и упомянем (в сжатом виде, с акцентом на практическое применение) те учебные стили, которые, на наш взгляд, можно практиковать и в словацкой педагогической практике.

## **Диагностика учебных стилей**

Из общих характеристик учебных стилей очевидным является тот факт, что их сложно надёжно измерять и установить профиль учебных стилей конкретного человека. Мы пока не можем доказать и однозначно определить учебные стили, поэтому не можем их достаточно валидно измерить. Также само толкование понятия *учебный стиль* является в научной литературе разноплановым. И иногда его соединяют или заменяют понятием *когнитивный стиль* (*cognitive style*). К сожалению, и понимание понятия когнитивный стиль не является единообразным. Следующая проблема заключается в комплексности проблематики и в взаимодействии разных переменных, которые на практике, а также и в экспериментальной среде являются трудно контролируемыми. И вопреки этим фактам, специалисты стараются измерять и диагностировать отдельные учебные стили, а приобретённые знания использовать для повышения эффективности учения. Психологи при попытке получить валидные и достоверные результаты используют самые разнообразные методы исследования учебных стилей (прямые и косвенные, качественные и количественные). Преподаватели в ежедневной учебной практике могут в определённой степени включать некоторые методы измерения учебных стилей, и, таким образом, получать сведения для направленных и индивидуализированных вмешательств в процесс изучения языков и обучения языкам.

## **Классификация учебных стилей**

В научной литературе встречаются разнообразные подходы к классификации учебных стилей. Можно сказать, что существует столько разных комбинаций учебных стилей, сколько существует обучающихся индивидуумов. Учебный стиль человека можно считать комплексной характеристикой, состоящей из большого количества составных частей (стилей), в которых отображается целостность психического функционирования. С точки зрения теоретической, исследовательской или практической, более подходящим является анализ и описание этих составляющих изолированно. Специалисты подходят к их анализу по-разному, и поэтому существует много классификаций. В них применяются разные критерии подразделения учебных стилей, отражающих отдельные теоретические выходы, подходы и подчёркивание определённых точек зрения или компонентов структуры учебных стилей (Banner –Rayner, 2000), Brown (2000), Dörnyei (2005), Ellis (1994), Jelínek (1995/1996), Mareš (1998), Skehan (1989), Turek (2008) и др.

В специфической сфере изучения иностранных языков специалисты сосредотачивают своё внимание только на некоторых из множества исследуемых и в педагогической или психологической литературе описываемых учебных стилей. Также были составлены разные

классификации. В последующей части нашей статьи приведем более подробную характеристику тех стилей, которые в специальной литературе направлены специфически на изучение иностранного языка и являются наиболее часто анализируемыми или относительно наиболее исследуемыми. На основе существующих сведений специалисты предполагают, что в значительной степени способствуют успешному изучению иностранных языков в условиях школьного обучения.

Согласно перцептивной преференции можно различать три основных учебных стиля или типа студентов, т. е. визуальный, аудитивный и кинестетический типы. Обычно используется аббревиатура VAK (visual – auditory – kinesthetic) или VARK (visual – aural – read/write – kinesthetic) (Fleming, 2001; Turek, 2008). Именно эти типы являются наиболее известными в обществе и наиболее часто о них говорят и сами студенты на основе собственного эмпирического опыта. Однако, соблюдение этих типов при самом изучении и обучении постоянно недооценивается, хотя четкие типы встречаются редко. Каждый человек в разной степени использует все перцептивные каналы, хотя, он обычно предпочитает один или два. Согласно Р. Л. Оксфорд (1995), наиболее часто, в 50 – 80 %, встречается визуальный тип. Наиболее гибкими считаются смешанные или уравновешенные типы, которые сумеют легко адаптироваться к разным стимулам, и, таким образом, они смогут подсознательно воспринимать и обрабатывать информацию в представленной форме.

#### **Визуальный учебный стиль**

Индивидуум с доминантным визуальным (зрительным) перцептивным каналом опирается на визуальные воображения и визуальную и фотографическую память. При обучении он должен зрительно воспринимать или соединять представленную информацию с зрительными стимулами, например, к устному изложению добавлять рисунки, чертежи. Вербальную инструкцию понимает более сложно и помнит её меньше, чем написанное, и поэтому, предпочитает чтение (самостоятельное, про себя) слуховому восприятию. Использует учебники, оцифрованный материал и письменный текст по разному структурированный, цветной, с добавлением разной графической информации. Разнообразные схемы, графики, таблицы, чертежи и рисунки ему облегчают не только понятие связей, а также запоминание. Визуально однообразный текст ему усложняет обучение. Эффективным пособием являются его собственные структурированные заметки. Выраженный визуальный тип умеет часто точно вспомнить, где и каким образом была написана информация, или даже „читать“ данный текст из своего визуального представления в памяти. При подаче материала ему также помогает, когда учитель использует наглядные пособия и картинки, важную информацию показывает графически с помощью доски, цветного обозначения, мультимедийного проектора, видеозаписей и т. п. Также помогает, если преподаватель стимулирует зрительное воображение учащихся. В настоящее время визуальные типы могут очень эффективно использовать самые разнообразные компьютерные программы, обучающие CD-ROMы или тексты в Интернете.

Визуальный тип должен как можно больше читать иноязычные тексты, книги, журналы, потому что легко фиксирует визуальный образ слов и предложений. Поэтому ему легко изучить формальную характеристику письменного языка (правописание). Тренировку произношения ему облегчит зеркало, наблюдение за артикуляцией у учителей и одноклассников. Для запоминания новых слов и понимания их значения целесообразны разные картинки с написанными словами и предложениями (напр., обстановка квартиры), тематические картинки (напр., человеческое тело с описанием отдельных частей), ассоциационные и ментальные карты и т. п. Понять грамматические правила языка помогают чертежи (напр., временная ось), плакаты (напр., рисуночное изображение предлогов), таблицы (напр., неправильных глаголов, времён) и другие графические цветные пособия, интерактивные доски и т. п.

#### **Аудитивный учебный стиль**

Человек с доминантным аудитивным (слуховым) перцептивным каналом опирается на

слуховые представления и слуховую память. Поэтому, наиболее эффективно он учится через слушание, потому что ему нужно информацию воспринимать на слух или соединять её со слуховыми ощущениями. Вербальную инструкцию понимает и запоминает легче, чем написанную, и поэтому для такого учащегося нужно слушать объяснение преподавателя и в случае, когда учебный материал не является сложным и понятно написано в учебнике. Сюда также относится, что на слух структурированные стимулы облегчают обучение в отличие от монотонного объяснения. Аудитивному типу помогает, когда слышит одноклассников при опросе, при совместном обучении и при дискуссии в классе. Такому типу нужно учиться вслух, причём собственные мысли или другие импульсы трансформирует на звуковые импульсы, облегчающие ему обучение. При самостоятельном обучении ему нужно читать текст вслух, часто медленно слово за словом или он должен его вслух пересказать и работать с мнемотехническими приёмами на основе звуковых характеристик и ассоциаций. Некоторые студенты себя записывают на диктофон и записи потом повторно слушают. При решении какой-нибудь более сложной задачи они обычно „говорят сами с собой“, поют, при написании „диктуют“, что может иногда беспокоить окружающих. Яркий аудитивный студент сможет неоднократно повторить точно слова учителя и с его интонацией и произношением, даже не осознавая этого. Подробно помнит содержание дискуссий и кто что сказал, хорошо различает голоса и звуки и помнит их.

При изучении иностранного языка аудитивные типы относительно легко усваивают произношение и другие фонетико-фонологические характеристики. При помощи звукового перцептивного канала аудитивные типы могут относительно легко усваивать другие языковые средства, такие как грамматические структуры, слова, предложения и т. п.

Из приведённых характеристик является бесспорным, что при изучении иностранного языка аудитивные ученики должны больше использовать иноязычные устные импульсы, аутентичные устные материалы, должны слушать целевой язык главным образом в естественных коммуникативных ситуациях, слушать записи, фильмы, радио- или телепередачи и звуковые компьютерные обучающие программы. Многим студентам очень помогают скороговорки, поэзия и слушание песен в целевом языке, где музыка, ритм и эмоциональное восприятие способствует запоминанию как звукового сходства слов, фраз и целых предложений, так и остальных языковых средств.

#### **Кинестетический учебный стиль**

Человек с доминантным кинестетическим (подвижным) перцептивным каналом опирается на двигательные представления и память. Некоторые специалисты различают отдельно тип тактильный (осозательный) или гаптический, но обычно они соединяются и описываются как совместный тип кинестетический.

Кинестетические типы реагируют на учебные стимулы движением и требуют соединения обучения с активным движением. При обучении им нужно зрительно или на слух воспринимаемую информацию соединять или с тактильными импульсами, т. е. с манипуляцией, или с кинестетическими импульсами, т. е. с собственным движением в пространстве или осуществлением какой-нибудь сопутствующей двигательной деятельности. Наиболее эффективным для них является обучение, связанное с впечатлениями, обучение, сопровождаемое собственной практической деятельностью, манипуляцией и экспериментированием. При самостоятельном обучении или решении какого-нибудь задания они ходят по комнате, чередуют места и позиции при обучении, выразительно жестикулируют, стучат пальцами или ручкой, „играют“ с каким-нибудь предметом, раскладывают пособия вокруг себя и т. п. Обучение часто соединяют с письмом, или осмысленным, или только механическим движением. Поэтому при обучении могут делать заметки, и, хотя, потом ими не будут пользоваться. Также с виду бессмысленно могут описывать целые отрывки из учебника, повторно делать выписки из того же самого текста, каллиграфически переписывать собственные заметки из лек-

ций, повторно подчёркивать тот же самый текст. Они часто соединяют обучение с рисованием осмысленных рисунков, схем и графиков или фантастических фигур, с черканием или образованием других „произведений“ наклеиванием, резанием из бумаги, моделированием, спрашиванием и т. п.

Кинестетические типы имеют хорошую пространственную и подвижную память и воображение, помнят общее впечатление, место и ситуацию, где данную фразу выучили. При разговоре оживлённо жестикулируют и дотрагиваются до партнёра. Приведённые моторные активности им помогают не только при запоминании учебного материала и его введении в работу, но также при воспроизведении в памяти. Из этих характеристик является очевидным, что при традиционном обучении кинестетический тип учащегося находится в резко невыгодном положении, потому что он вынужден сидеть на одном месте и пассивно слушать устный опрос у доски, должен долго стоять и без движения пересказывать выученное. Как раз в результате потребности двигательной активности при обучении, таких учащихся часто неправильно считают недисциплинированными и непослушными. Это относится, главным образом, к ученикам среднего возраста, которые ещё не способны достаточно сознательно регулировать своё спонтанное поведение и подавлять потребность соединять обучение с движением.

Кроме возможностей приведённых моторных действий при обучении иностранному языку кинестетическим типам обучение облегчается, когда преподаватель использует пособия, как карточки, трёхмерные модели, настоящие предметы, меняет организацию и позволяет манипуляцию с предметами, перемещение и движение в классе. Учащиеся кинестетического учебного стиля любят разные игры, ролевые игры и симуляции, использование драмы, работу над проектами, интерактивные игры, презентации и дискуссии, при которых могут выразительно жестикулировать и двигаться в пространстве.

### **Выводы**

Проблематика учебных стилей является относительно новой, и для учителя или преподавателя особенно актуальной, потому что знание проблематики учебных стилей учащихся и их применение в учебном процессе может значительно повлиять на качество образования.

Из существующих до сих пор исследований и измерений стилей обучения иностранным языкам можно сделать только несколько однозначных выводов. Бесспорным является факт, что люди резко отличаются в предпочитаемом подходе к изучению языков и наилучших результатов достигают, когда могут процесс обучения приспособить к своему индивидуальному стилю. Не существует стиля лучше или хуже. По всей вероятности, гибкие люди учат язык более эффективно, потому что они легко приспосабливаются разнообразным условиям, хотя, следует отметить, что это пока не подтверждено исследованием.

Знания об учебных стилях бесспорно приводят к новому взгляду на процесс изучения иностранного языка. Эти знания позволяют учителям лучше понимать, что происходит на занятиях, а также видеть причины некоторых проблем. Знания также позволяют им более целенаправленно направлять учебный процесс и более эффективно использовать учебную деятельность и методы, создавать оптимальные условия и психосоциальный климат, в котором студенты могут изучать иностранный язык в соответствии со своими стилями обучения, и, таким образом, извлекать больше пользы из каждого занятия.

Знания об учебных стилях дают возможность различных подходов к студентам с разными способностями и предпосылками, помогающими развивать их иноязычные умения в рамках своих возможностей и склонностей. Знания об учебных стилях одновременно предоставляют основу для всё более расширяющегося педагогического подхода «учиться учиться» (learning how to learn). И хотя эти знания пока относительно медленно попадают в сознание учителей, и вопреки этому становится больше учителей, которые в свою субъективную тео-

рию обучения включают знания из психолингвистики и психологии обучения иностранному языку, и традиционные учебные подходы, направленные скорее всего на фронтальную работу, постепенно заменяют современными подходами, сохраняющими, кроме прочего, индивидуальные учебные стили отдельных учащихся. Это происходит, прежде всего, благодаря постепенной модернизации образования преподавателей иностранных языков в соответствии с общеевропейской тенденцией и с новейшими научными сведениями, также как и лучшей доступности иностранной научной литературы.

#### Литература:

1. Bajtoš, J. Didaktika vysokej školy / J. Bajtoš – Bratislava, 2013. – 398 s.
2. Banner, G. – Rayner, S. Learning language and learning style: principles, process and practice. / G. Banner, S. Rayner // Language Learning Journal 21, 2000, – p. 37-44.
3. Brown, H. D. Principles of Language Learning and Teaching (4th ed.) / H. D. Brown, New York, 2000. – 353 p.
4. Dörnyei, Z. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition / Z. Dörnyei – Mahwah, NJ, 2005. – 270 p.
5. Ellis, R. The Study of Second Language Acquisition / R. Ellis – Oxford, 1994. – 824 s.
6. Fleming, N. The VARK Questionnaire / N. Fleming [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.varklearn.com/questionnaire.htm> Дата обращения: 1 июня 2014 года.
7. Jelínek, S. K diagnostice individuálních zvláštností žáků při vyučování cizím jazykům / S. Jelínek // Cizí jazyky, 39, 7, 8, 1995/1996. – s. 111-113.
8. Lojová, G. – Vlčková, K. Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků / G. Lojová, K. Vlčková. – Praha, 2011. – 232 s.
9. Mareš, J. Styly učení žáků a studentů / J. Mareš, Praha, 1998. – 239 s.
10. Петрикова, А. – Куприна, Т. – Галло, Я. Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию / А. Петрикова, Т. Куприна, Я. Галло. – Прешов, 2013. – 365 с.
11. Skehan, P. Individual Differences in Second Language Learning / P. Skehan., London, 1989. – 168 p.
12. Turek, I. Didaktika / I. Turek – Bratislava, 2008. – 595 s.



*Ганапольская Е.В.*  
*кандидат филологических наук, доцент*  
*Xiamen University*  
*Xiamen, China, Kumai*

## **В ПОИСКАХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ (ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ СЛОВНИКА «ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ДЕТЕКТИВА»)**

**Abstract.** The article discusses the principles of organization of the glossary of the "Modern detective phrasebook" created by the author of the article. This dictionary is not only a collection of phraseological units from detective texts, but also is the dictionary of phraseology innovations. The author describes in detail the procedure of selecting the material for the compilation of the glossary, commenting on the reasons for this approach. Separately she describes three problems: 1) making a list of keywords, 2) phraseological variants representation in the dictionary, 3) representation of phraseological units not included in the main body of the dictionary.

То, что фразеологический состав русского языка меняется, стало особенно заметно в

середине 90-х годов XX в., что вызвало появление впоследствии значительного количества словарей, в той или иной степени включающих фразеологические инновации.

Одним из первых и наиболее значимых словарей, частично отразивших изменения во фразеологии литературного языка, стал вышедший в 1991 г. в Новосибирске «Фразеологический словарь современного русского литературного языка конца XVIII – XX в.» под ред. А. И. Федорова (ФСРЛЯ). Значение этого словаря трудно переоценить, так как его словник полностью состоит из «фразеологических единиц, еще не внесенных во фразеологические словари русского языка или недостаточно прокомментированных в них» и при этом фразеологические материалы отобраны «из произведений художественной литературы и газетной публицистики советского периода, а также из текстов литературных произведений конца XVIII – XX в.» (ФСРЛЯ, с.5). Таким образом, авторы словаря решили одновременно несколько задач: собрали материал для обновления словников существующих словарей литературного языка, уточнили лексикографическую информацию о фразеологизмах, недостаточно полно представленных в словарях (значение, форму, особенности синтаксического употребления и т.п.), использовали новый иллюстративный материал. Далеко не все фразеологизмы, включенные в словарь, являются инновациями с точки зрения современного состояния языка. Однако сам факт того, что многие из них были проигнорированы составителями предыдущих толковых и фразеологических словарей, заставляет задуматься. Ведь причины могут быть разными, например, ограниченность текстового материала для выборки и сложность самого процесса выборки или то, что эти единицы не рассматривались авторами словарей как фразеологизмы. Безусловно, были и неизбежные в лексикографической практике случайные пропуски. В любом случае с точки зрения лексикографии фразеологизмы этого словаря, несомненно, стали инновациями.

Составители Словаря шли в своей работе строго «от текста к фразеологизму», т.е. формировали словник на основе выборки фразеологии письменных текстов. В результате такого подхода в словник были включены не только собственно фразеологизмы, используемые в письменных текстах русского литературного языка XVIII – XX вв., но и части пословиц и крылатые слова.

В отличие от Словаря под ред. А. И. Федорова и предыдущие, и последующие толковые и фразеологические словари, материалом для которых послужили письменные тексты, включают фразеологические инновации фрагментарно<sup>34</sup>.

Мы начали работу по изучению фразеологических инноваций в 1996 г. и окончательно определились с материалом для будущего словаря инноваций к 1999 г., выбрав для этого тексты современного российского детектива<sup>35</sup>. Еще только приступая к работе, мы интуитивно чувствовали, что в большинстве своем трансформации фразеологизмов в тексте детектива должны быть не речевыми, а языковыми, так как эти произведения рассчитаны на массового читателя (Ганапольская Е. В., 2001). Таким образом, мы ставили своей целью изучение языковых фразеологических инноваций.

При формировании словника «Фразеологического словаря современного русского детектива» мы ориентировались на подходы, разработанные группой специалистов по неологии под руководством Н. З. Котеловой и коллективом Фразеологического словаря под

<sup>34</sup> В данной работе мы не рассматриваем словари, в которых отсутствуют иллюстративные примеры из письменных текстов, например, словарь В. М. Мокиенко «Новая русская фразеология», изданный в 2003 г. в Опольске университете (г. Ополе, Польша).

<sup>35</sup> См.: Ганапольская Е. В., 1999, с.50. Следует также особо оговорить, что понимается нами под детективом. Мы, как и ряд других исследователей, употребляем слово «детектив» в качестве обобщающего родового понятия, т.е. фактически приравниваем его к понятию «криминальная проза» (см., например, Кириленко Н. Н., Федунина О. В., 2010, с.20-21, Тихонова О., 2009, с.227). Такой взгляд на детектив, на наш взгляд, оправдан для изучения инноваций во фразеологии, так как позволяет исследовать примерно один и тот же набор понятийных групп и, соответственно, фразеологических средств их выражения.



ред. А. И. Федорова. Однако этого оказалось недостаточно, и значительное время при создании словаря ушло на разработку методики отбора материала и принципов составления словаря.

Наш словарь начинался как фразеологический словарь детективов А. Марининой, чьи романы нередко называют «классикой» современной поп-культуры» в России (Чернявская Ю. О., 2006, с.99). Произведения А. Марининой настолько популярны в России, что некоторые авторы даже предлагали включить их в школьную программу. Так, под руководством Б. А. Ланина был разработан элективный курс «Современная русская литература. 10–11 классы», рассчитанный на 72 часа (Ланин Б. А., 2004), где в разделе «Возрождение детектива» для изучения предлагались три произведения детективного жанра: (Б. Акунин «Внеклассное чтение»; Д. Донцова «Привидение в кроссовках»; А. Маринина «Стилист»). Было издано и соответствующее учебное пособие (Современная русская литература, 2005). В качестве одного из критериев отбора произведений в программу называлась «стилистическая характеристика языка» (Ланин Б. А., 2010, с.59).

Изначально из произведений А. Марининой мы отбирали только фразеологию, новую с точки зрения формы, руководствуясь в основе собственным лингвистическим чутьем и выборочно проверяя единицы, вызывающие сомнение. При полной проверке полученного списка единиц по словарям стало отчетливо видно, что выборка должна быть сплошной, иначе неизбежны ошибки. Многие широко употребительные в современном языке единицы, которые изначально были сочтены нами «старыми», оказались не включены в словари, и наоборот, ряд «новых» единиц оказался давно известным, что естественно, так как субъективное восприятие фразеологизма как нового или старого определяется языковым сознанием отдельного человека. В дальнейшем мы столкнулись с аналогичными заблуждениями составителей ранее вышедших словарей, поэтому считаем необходимым отметить этот момент.

Сплошная выборка фразеологизмов<sup>36</sup> из детективов А. Марининой показала, что значительный, если не больший, пласт фразеологизмов (подчеркиваем, как новых, так и старых, давно включаемых в словари русского языка) употребляется в текстах произведений А. Марининой один-два раза. Таким образом, частотность употребления фразеологизмов в текстах А. Марининой служит лишь подтверждением особенностей её идиостиля, но никак не употребительности этих единиц в общей речевой практике.

В результате принцип составления словаря изменился. В качестве основы для составления словаря послужили результаты сплошной выборки фразеологизмов из романа А. Марининой «Реквием»<sup>37</sup>. Из состава основного корпуса словаря были исключены все фразеологизмы, которые вошли во «Фразеологический словарь русского языка» под ред. А. И. Молоткова (М., 1994) и «Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII – XX в.» под ред. А. И. Федорова (Новосибирск, 1991).

Затем корпус текстов, послуживших материалом для словаря, был увеличен, так как словарь фразеологизмов одного автора мог быть воспринят читателем исключительно как собрание индивидуально-авторских единиц, что на самом деле далеко от истины. Нашей же целью был поиск языковых инноваций. В итоге в список детективов для изучения вошло 221 произведение 77 авторов.

Расширение списка материалов для словаря частично подтвердило наше предположение о языковом статусе большинства инноваций. Косвенно его подтверждает и мнение литературоведов, отмечающих, что для детектива характерна исходная ориентированность текста

---

<sup>36</sup> Помимо собственно фразеологизмов, в словарь включены пословицы и их части, а также крылатые выражения.

<sup>37</sup> Произведение выбрано произвольно.

на читателя<sup>38</sup> (Черняк М. А., 2005), апелляция к массовому сознанию (Тихонова О., 2009, с.227) и «отражение в жанре коллективного сознания» (Амирян Т. Н., 2011, с.150).

Однако и такой подход не полностью решил проблему различения языковых и индивидуально-авторских фразеологизмов: многие фразеологизмы употреблялись в изучаемых текстах лишь единожды.

Дальнейшее обращение к различного рода словарям – толковым, фразеологическим, жаргонным и т.д. – помогло установить языковой статус ряда единиц в случае полного совпадения формы и значения. В то же время во многих случаях в словари были включены единицы, хотя и отличающиеся от отобранных нами, но при этом имеющие близкую образность и значение. Кроме того, значительное количество фразеологизмов в словарях отсутствовало вообще.

В результате нами был использован четвертый «фильтр»: проверка употребительности отобранных фразеологизмов в сети Интернет. Она показала, что большинство фразеологизмов, встречающихся в анализируемых текстах единожды, представляют собой языковые единицы. Именно они и составили основной корпус словника «Фразеологического словаря современного русского детектива».

Таким образом, **последовательность выборки материала** для «Фразеологического словаря современного русского детектива» может быть представлена следующим образом:

1. Сплошная выборка фразеологизмов из романа А. Марининой «Реквием».
2. Проверка отобранных единиц по Фразеологическим словарям под ред. А. И. Молоткова (М., 1994) и А. И. Федорова (Новосибирск, 1991). Исключение из перечня изучаемых единиц тех, форма и значение которых не претерпели изменений.
3. Составление основного корпуса фразеологизмов, включение в него: 1) фразеологизмов, имеющих новую форму; 2) фразеологизмов, изменивших семантику в пределах старой формы; 3) фразеологизмов, имеющих в словарях помету «устар.»; 4) пословиц, крылатых выражений, некоторых других устойчивых единиц со структурой предложения<sup>39</sup>.
4. Составление списка гнездовых слов.
5. Поиск по электронной версии детективов фразеологизмов с совпадающими «ядерными» компонентами, вошедшими в список гнездовых слов, и дополнение ими фразеологического корпуса первого выпуска. Например, всех фразеологизмов, включающих компонент «*козырь...*».
6. Проверка фиксации отобранных единиц в наиболее известных, а также новейших толковых и фразеологических словарях. Включение в словарную статью данных о предыдущих фиксациях.
7. Проверка употребительности фразеологизмов в сети Интернет.
8. Уточнение списка гнездовых слов.
9. Составление списка фразеологизмов, вошедших во Фразеологические словари под ред. А. И. Молоткова (М., 1994) и А. И. Федорова (Новосибирск, 1991) и имеющих компонент, который включен в список гнездовых слов.

Поиск по «ядерным» компонентам, а затем составление списков гнездовых слов и группировка устойчивых единиц по «ядерным» компонентам дают возможность показать общую картину и некоторые тенденции развития образной системы русского языка, наглядно демонстрируют динамику изменения фразеологической образности.

Проверка данных выборки по другим словарям позволяет избежать ошибок и неточ-

<sup>38</sup> «Если в литературе элитарной, серьезной принципиально значимым было соотношение «автор—герой», то в массовой литературе важную роль играет другая пара — «читатель—герой»» (Черняк М. А., 2005, с.127).

<sup>39</sup> Включение этих единиц определяется позицией автора, считающего в противном случае описание фразеологической подсистемы неполным.

ностей, а также подтвердить общий, а не «жанровый» характер фразеологических единиц, включенных в словарь.

Следует отдельно остановиться на трех моментах: 1) составлении списка гнездовых слов, 2) особенностях представления вариантов фразеологизмов в словаре, 3) особенностях представления фразеологизмов, не включенных в основной корпус словаря.

**Составление списка гнездовых слов.** Фразеологизмы даются под гнездовым словом. С целью облегчения их поиска в начале словаря приводится «Алфавитный указатель гнездовых слов». На первом месте в иерархии гнездовых слов стоит существительное. Если существительного нет, то гнездовым словом считается прилагательное, если такового нет – глагол, затем наречие, местоимение, числительное, служебные части речи.

Список гнездовых слов был сформирован в процессе сплошной выборки из романа А. Марининой «Реквием», поэтому ряд фразеологизмов дан не под тем гнездовым словом, под которым они должны были бы располагаться в соответствии с принятой в словаре системой. Так, например, фразеологизм «выпрыгивать из мундира» находится под словом «выпрыгивать», а не под словом «мундир». Причиной этого является то, что в результате сплошной выборки фразеологических инноваций из романа «Реквием» в словарь был включен оборот «из-под себя выпрыгивать», который в соответствии с принятой в словаре системой был размещен под словом «выпрыгивать». Соответственно и полная выборка фразеологизмов по тексту произведений, включенных в список для исследования, производилась по глаголу «выпрыгивать/ выпрыгнуть».

В отдельных случаях слова обязательного словесного окружения были отнесены к ядерным компонентам, так как являются ключевыми при формировании образности устойчивого выражения. Так, например сравнительные обороты «как барабан башка», «как у быка башка» даются под гнездовым словом «башка».

В список гнездовых слов также были включены некоторые лексемы, часть из которых отсутствует в романе А. Марининой «Реквием», из которого производилась первоначальная выборка: *вата* и *ватный*, *ворон*, *ворона* и *воронов*, *вороний*, *вороньё*, *глаза* и *глазки*, *дурак* и *дура* и др., – что во многом связано со спецификой автоматической выборки материала из электронного текста.

**Особенности представления вариантов фразеологизмов в словаре.** Если в тексте детектива представлено несколько вариантов употребления фразеологизма, то в словаре приводится только вариант, отличный по тем или иным параметрам от приведенного в словарях под ред. А. И. Молоткова и А. И. Федорова. Этот вариант выносится в заголовок словарной статьи. В нижней части словарной статьи приводятся в сокращенном виде соответствующие словарные статьи из этих словарей.

**Особенности представления фразеологизмов, не включенных в основной корпус словаря.** В конце словаря приводится список фразеологизмов, которые встретились в текстах, из которых производилась сплошная выборка, и входят в словари под ред. А. И. Молоткова и А. И. Федорова. Это сделано для того, чтобы дать читателю представление не только об инновациях, но и о всем корпусе устойчивых единиц, функционирующих в текстах, которые послужили материалом для выборки. Фразеологизмы в списке даны только в тех вариантах, в которых они встретились в текстах; контексты их употребления не приводятся.

Таким образом, «Фразеологический словарь современного русского детектива» – это не только словарь, показывающий словарный состав русской фразеологии, представленный в текстах современного русского детектива, но и в основной своей части (более 3000 единиц основного корпуса) словарь фразеологических инноваций, отражающий ряд изменений, произошедших в форме, семантике и функционировании фразеологизмов за последние полвека. В основной корпус словаря включены фразеологические инновации, принадлежащие литературному языку (собственно неологизмы, новые варианты ранее существовавших

фразеологизмов, единицы, изменившие значение), а также языковые единицы, находящиеся за его пределами (жаргонная фразеология и т.п.), используемые в текстах современного русского детектива.

Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ а, № проекта 13-04-00444.

#### **Литература:**

1. Амирян Т. Н. Три способа типологизации детективного жанра сегодня// Вестник Пермского университета. - 2011. - Вып.3 (15). - С.146 -164.
2. Ганапольская Е. В. Знание фразеологии – высший пилотаж или необходимый минимум? (текст современного русского детектива как материал для изучения фразеологии)// Русский язык за рубежом. - 2001. - № 4. - С.40-44.
3. Ганапольская Е. В. Фразеологизмы, пословицы, крылатые выражения в современном русском детективе// Русский язык, литература и культура на рубеже веков. IX Международный конгресс МАПРЯЛ: Тезисы докладов и сообщений (Братислава, Словацкая республика, 16-21 августа 1999 г.). - Братислава, 1999. - С.50.
4. Кириленко Н. Н., Федунина О. В. Классический детектив и полицейский роман: к проблеме разграничения жанров// Новый филологический вестник. - 2010. - № 3 (14). - С. 17-32.
5. Ланин Б. А. Современная литература в школе XXI века// Проблемы современного образования. - 2010. - № 5. - С. 55-60.
6. Ланин Б. А. Современная русская литература: программа элективного курса для учащихся 10–11 классов. – М., 2004.
7. Современная русская литература. 10-11 классы/ под ред. Б. А. Ланина. - М.: Вентана-Граф, 2005; 2-е изд. – 2006.
8. Тарасова О. И. Феномен метафоры и развитие функциональной неграмотности молодежи: точки возможного пересечения// Вестник Костромского государственного университета // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - 2012. - Т. 18. - № 1. - Часть 1. - С. 203-211.
9. Тихонова О. Современный немецкий детектив в контексте инациональных моделей// Балтийский филологический курьер. - 2009. - № 7. - С. 226-236.
10. Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII – XX в.: в 2 тт./под ред. А. И. Федорова. - Новосибирск, 1991 (ФСРЛЯ).
11. Чернявская Ю. О. К жанровому определению детективов А. Марининой// Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006. - Вып.8 (59). - С. 99-105.
12. Черняк М. А. Прогнозирование читательской рецепции в новейшей отечественной массовой литературе// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2005. Т. 5 (11). - С.126-140.

*Гавриленко Н.Н.*

*доктор педагогических наук, профессор  
Российский университет дружбы народов  
Москва, Россия*

## **ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ПЕРЕВОДУ**

**Abstract.** Professional competence of a translator is a complex structure that includes four key components: intercultural communicative, special, social and personal ones. The article describes a special component of a technical translator's competence and its component analysis is made. The knowledge and skills that constitute each of subcompetences are also emphasized. It is supposed to form them gradually in the process of consecutive translator's actions.

Компетентность переводчика профессионально ориентированных текстов представляет собой готовность и способности передавать (как в письменной, так и в устной формах) научную и техническую информацию с одного языка на другой, с учетом различия между двумя

текстами, коммуникативными ситуациями и культурами. Данная компетентность включает профессиональные знания (теоретические, процедурные, когнитивные, интегративные), соответствующие профессиональные умения, навыки и профессионально важные качества переводчика.

Для того чтобы систематизировать состав профессиональной компетентности переводчика, выделяемые исследователями составляющие были соотнесены с основными сторонами деятельности профессионала: межкультурным общением, в котором переводчик играет роль посредника; собственно профессиональной деятельностью переводчика; профессиональной переводческой средой, которая требует определенных приемов профессионального общения, принятыми в данной профессии; личностью профессионального переводчика, т.е. теми качествами, которыми он должен обладать, что выполнять перевод.

В соответствии с этим были выделены следующие ключевые составляющие переводческой компетентности: *межкультурная коммуникативная, специальная, социальная, личностная* [2]. Такой подход позволил систематизировать многочисленные компетенции переводчика, выделяемые исследователями.

В данной статье предполагается подробно рассмотреть **специальную составляющую профессиональной компетентности переводчика**, которую возможно определить, как способность выполнять на высоком уровне труд переводчика профессионально ориентированных текстов, владение им соответствующими знаниями и умениями. В ее составе выделены базовая, предметная, дискурсивная, социокультурная, технологическая и стратегическая субкомпетенции, а также способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие.

**Базовая субкомпетенция.** Деятельностный подход к переводу предполагает значительное расширение базовой составляющей переводческой компетентности. Помимо теоретических знаний базовая субкомпетенция переводчика будет включать процедурные знания, которые являются составной частью профессиональной компетентности, т. е. знания о последовательности решения профессиональных задач и оптимальных способах их решения. При этом и теоретические знания переводчика должны быть ориентированы на перевод текстов в определенной области знаний. Так теоретические знания в области переводоведения – понятие перевода, виды и типы перевода, понятия «эквивалентность», «адекватность», «стратегия перевода», «единица перевода», методы и приемы и т.д. (все то, что традиционно предлагается студентам в рамках курса «Теория перевода»), – должны рассматриваться применительно к переводу текстов, относящихся к определенной профессиональной области.

Следовательно, **базовая субкомпетенция** переводчика представляет собой *готовность и способность использовать в процессе переводческой деятельности совокупность процедурных и теоретических знаний в области переводоведения* и включает:

- теоретические знания (основных понятий переводоведения и специфики данных понятий в процессе перевода профессионально ориентированных текстов) и умение их использовать в процессе выполнения перевода;
- профессиональные знания (о структуре профессиональной деятельности переводчика, о профессиональной среде, в которой протекает данная деятельность) и умение их использовать в процессе выполнения перевода;
- процедурные знания (последовательность и оптимальные способы решения профессиональных задач, которые стоят перед переводчиком) и умение их использовать в процессе выполнения перевода.

**Предметная субкомпетенция.** Предметом профессиональной деятельности переводчика является профессионально ориентированный текст. Для его перевода необходимы соответствующие специальные знания, которые рассматриваются исследователями перевода в рамках предметной (тематической - в терминах ЕМТ) [10] субкомпетенции переводчика.

Переводчик постоянно сталкивается с проблемными ситуациями, которые не могут

быть решены без привлечения научных и технических понятий. Если переводчика готовят на базе образования, полученного (или получаемого) в неязыковом вузе, у него уже сформирована (или формируется) соответствующая предметная база. Студент обладает знаниями как в общенаучных областях, так и в узкоспециальной области, соответствующей его профессии.

Любой акт общения предполагает определенную общность знаний отправителя и получателя высказывания. Переводчик, являясь связующим звеном акта общения, должен «разделять» знания отправителя и получателя, т. е. обладать соответствующим запасом когнитивных знаний. При этом уровень данных знаний будет различным при переводе общенаучных текстов, рассчитанных на широкую публику, и при переводе узкоспециальных текстов, рассчитанных на профессионалов в соответствующей области знаний.

Исходя из вышеизложенного, **предметную субкомпетенцию** переводчика можно определить как *готовность и способность использовать предметные знания (в области одной или нескольких специальных дисциплин), необходимые для перевода как общенаучных, так и узкоспециальных текстов*. Данная субкомпетенция будет включать:

- академические знания в области науки и техники и умение их использовать в процессе выполнения перевода;
- знание истории зарождения и развития науки и техники в стране изучаемого языка и в России;
- умение сопоставлять эти знания при анализе и переводе текста;
- знание особенностей представления научных и технических понятий в стране изучаемого языка и в России;
- умение анализировать и сопоставлять эти особенности с целью их адекватной передачи в тексте перевода;
- знания об известных ученых в области науки и техники, об основных направлениях развития науки и техники в стране изучаемого языка и в России;
- умение сопоставлять эти знания при анализе и переводе текста;
- умение сопоставлять предметные знания отправителя и получателя и учитывать их при переводе.

**Дискурсивная субкомпетенция.** Чтобы максимально полно и точно понять смысл высказывания и замысел автора, переводчик должен уметь выходить за рамки исходного текста, т.е. анализировать его с дискурсивных позиций. Результатом деятельности переводчика должно быть целостное высказывание, в котором помимо точной передачи замысла отправителя должны быть учтены характеристики специального дискурса. Для этого переводчику необходимо знать особенности представления информации в специальном дискурсе, его жанровые разновидности, так как именно дискурс, т. е. текст в совокупности с историческими, социокультурными и ситуативными факторами, влияющими на его создание/порождение, служит предметом профессиональной деятельности переводчика.

Знания специфики жанров специального дискурса в иностранном и русском языках помогут переводчику понять смысл высказывания, замысел автора и адекватно передать их на языке перевода с учетом специфики данного жанра в русском специальном дискурсе.

Все вышеизложенное позволяет определить **дискурсивную субкомпетенцию** переводчика профессионально ориентированных текстов как *готовность и способность понимать различные жанры иноязычного текста и создавать текст перевода в соответствии с замыслом автора, коммуникативной ситуацией и социокультурными нормами общения, принятыми в России*. Данная субкомпетенция будет включать:

- знание основных жанров специального дискурса, типичных для деятельности переводчика, знание достигаемой в ходе их реализации коммуникативной цели, закономерностей и особенностей их построения как в иностранном, так и в русском языке;
- умение сопоставлять данные характеристики с характеристиками жанров русского

специального дискурса для их адекватной передачи на языке перевода;

- умение выбирать соответствующий жанр специального дискурса при переводе на русский язык с учетом замысла автора и определенной коммуникативной ситуации;
- умение выстраивать логическую последовательность изложения мыслей отправителя высказывания в тексте перевода;
- соблюдение в процессе порождения текста на языке перевода норм речевого и неречевого поведения, принятых в России в научно-технической сфере общения.

**Социокультурная субкомпетенция.** Дискурсивная субкомпетенция тесно связана с социокультурной компетенцией, так как текстовая информация всегда является частью более широкого контекста. Переводчик должен учитывать экстралингвистическую, историческую, страноведческую информацию для адекватной передачи на языке перевода смысла и основной цели высказывания.

По мнению исследователей, социокультурная (лингвострановедческая – в терминах Я.Б. Емельяновой; социокультурная – в терминах И.К. Забродиной) [3; 4] компетенция переводчика соотносится с такими знаниями, как культурное и историческое наследие, культура современного общества, общественные правила и нормы поведения, т. е. связана с социокультурным контекстом.

Данная компетенция, по мнению исследователей Совета Европы, является составной частью общечеловеческих компетенций. В специальном дискурсе находит свое отражение *специализированная научная культура*, которая по-разному проявляется в иноязычном и русском специальном дискурсе. В настоящее время большая роль в профессиональном общении, а, следовательно, и в формировании специализированной культуры принадлежит социальному институту науки и техники. Переводчик профессионально ориентированных текстов должен знать систему профессионального образования в стране изучаемого языка, специфику общения в профессиональной среде, ограничения, которые накладывает социальный институт на это общение, на оформление и публикацию научных и технических достижений и уметь сопоставлять данные знания с нормами, традициями общения в России.

Следовательно, **социокультурную субкомпетенцию** переводчика профессионально ориентированных текстов возможно определить как *готовность и способность использовать при переводе знания о правилах и нормах взаимодействия между индивидами в рамках социального института науки и техники, в профессиональной сфере общения в стране изучаемого языка и России и умение сопоставлять эти знания*. Данная субкомпетенция будет включать:

- знание специфики функционирования социального института науки и техники в стране изучаемого языка и в России и умение сопоставлять эти знания при анализе и переводе специального дискурса;
- знание правил, традиций и норм общения в определенной профессиональной сфере (специализированной культуры) в стране изучаемого языка и в России и умение сопоставлять эти знания при анализе и переводе специального дискурса;
- умение определять степень необходимой социокультурной адаптации специального дискурса при переводе.

**Стратегическая субкомпетенция.** Стратегическая субкомпетенция переводчика до настоящего времени не выделялась исследователями как самостоятельная. Однако многие переводоведы отмечают, что деятельность переводчика в большинстве своем зависит от способности последнего вырабатывать стратегию перевода, т. е. искать наиболее оптимальные пути перевода исходного текста [1; 5; 7; 11].

Переводческая стратегия вырабатывается с учетом определенного социокультурного контекста, сложных ситуаций, типа исходного текста, его цели, с учетом характеристик отправителя и получателя текста перевода и т. д. При этом, как отмечают исследователи перево-

да [5; 6] и показывает практика, один и тот же текст может быть по-разному переведен переводчиками, тем не менее выбранные стратегии перевода могут быть признаны адекватными, оптимальными для определенной профессиональной ситуации.

При переводе профессионально ориентированных текстов получатель текста перевода, как правило, известен переводчику, и последний будет учитывать прагматический потенциал получателя. Если цель высказывания предоставить сведения, то переводчик должен максимально точно передать всю техническую информацию; если цель текста убедить в чем-либо получателя, то переводчик особенно тщательно должен подойти к передаче в тексте перевода развертывания аргументации автора.

Переводоведы отмечают, что выбор стратегии перевода обусловлен также присутствием творческого момента в деятельности переводчика и порой интуитивным выбором средств для передачи смысла высказывания [6; 9]. В деятельности переводчика профессионально ориентированных текстов интуитивный, творческий подход может быть связан с опасностью превратить перевод в адаптацию или в другие вид1 межъязыкового посредничества (пересказ, реферирование, аннотирование и т.д.). Поэтому при выработке стратегии данного типа перевода интуитивный подход, очевидно, будет присутствовать, но на первый план выступает передача информации с учетом требований заказчика и получателя текста перевода. К этому следует добавить, что переводчик должен уметь обосновывать выбранную им стратегию перевода, объясняя необходимость привлечения тех или иных факторов.

Все вышеизложенное позволяет определить **стратегическую субкомпетенцию** переводчика как *готовность и способность анализировать факторы, повлиявшие на создание иноязычного текста, и факторы, значимые для получателя текста перевода, отбирать те из них, которые являются значимыми в определенной профессиональной ситуации, и на их основании вырабатывать последовательность переводческих действий*. Данная субкомпетенция будет включать:

- знание факторов (прагматических, лингвистических, социокультурных, дискурсивных, ситуативных, видов перевода), детерминирующих перевод, и степени их влияния на выбор стратегии перевода профессионально ориентированных текстов;
- умение привлекать максимальное количество определяющих перевод факторов и отбирать те из них, которые следует учитывать при выработке стратегии перевода профессионально ориентированных текстов в определенной коммуникативной ситуации;
- умение вырабатывать последовательность переводческих действий на основании определяющих факторов;
- умение обосновывать используемую стратегию перевода.

**Технологическая субкомпетенция.** От выбранной переводчиком стратегии во многом зависят используемые способы и методы перевода. Приняв решение о стратегии перевода, переводчик выбирает определенное языковое воплощение этой стратегии, конкретные приемы – «переводческие трансформации», составляющие технологию, которые мы рассмотрим в рамках технологической составляющей профессиональной компетентности переводчика профессионально ориентированных текстов.

Приемы перевода многочисленны и довольно полно описаны в исследованиях. Основными такими приемами являются транскрипции и транслитерации, калькирование, конкретизация, генерализация, смысловое развитие, членение предложений, объединение предложений, грамматическая замена, антонимический перевод, описательный перевод, компенсация и т.д. Следует отметить, что в основном приемы перевода рассматриваются исследователями для лингвистической адаптации текста перевода, тогда как использование тех или иных приемов перевода будет обусловлено сходством или расхождением не только лингвистических знаний отправителя и получателя высказывания, но и социокультурных, предметных знаний и т. п.



Поэтому, на наш взгляд, представляется правомерным рассмотрение возможных способов перевода, применительно к каждому из вышеуказанных расхождений. Так, например, для преодоления социокультурного барьера могут быть использованы следующие способы: замены-переосмысления, расшифровка традиционных для иностранного языка номинаций ряда страноведческих терминов, опущения, добавления, комментарии, примечания. Особая роль в данном случае принадлежит комментариям переводчика.

Различия на уровне текста (построения и т.д.) могут вызвать использование текстовых добавлений, текстовых опущений и текстовых замен, при этом текстовые добавления в тексте перевода следует отличать от языкового (лексического) расширения.

Для переводчика профессионально ориентированных текстов особое значение приобретает знание приемов перевода терминов.

В рамках технологической составляющей возможно также выделять и умение использовать внешние ресурсы данной профессиональной деятельности, такие как компьютер, Интернет, переводческие программы, базы данных, справочные источники, словари и т.п.. Проведенный анализ существующих взглядов на приемы и методы перевода позволил определить **технологическую субкомпетенцию** переводчика как *готовность и способность использовать совокупность процедур и средств, обеспечивающих адекватное воспроизведение высказывания на языке перевода*. Данная субкомпетенция будет включать:

- знание приемов преодоления различий между системами, языковыми и речевыми нормами языка специальности в России и в стране изучаемого языка и адекватное их использование при переводе;

- знание приемов преодоления различий между прагматическим потенциалом отправителя исходного текста и получателя текста перевода, как представителей определенной профессиональной сферы общения и умение их использовать при передаче смысла и интенции автора в тексте перевода;

- знание приемов преодоления различий между предметным потенциалом отправителя и получателя и умение их использовать в тексте перевода;

- знание приемов преодоления различий между жанровыми разновидностями иноязычного и русского специального дискурса и умение использовать их в тексте перевода в соответствии с нормами представления информации в русском специальном дискурсе;

- знание приемов преодоления различий между профессиональными картинками мира и социокультурными потенциалами отправителя исходного текста и получателя текста перевода и умение их использовать в тексте перевода;

- знание внешних ресурсов (средств), которые возможно использовать в процессе перевода, и умение использовать их в профессиональной деятельности.

Профессиональную компетентность переводчика и все ее составляющие целесообразно формировать в процессе выполнения действий переводчика: при информационно-справочном поиске, переводческом анализе текста, поиске соответствий и эквивалентов, создании текста перевода и его редактировании.

#### **Литература:**

1. *Алексеева И.С.* Переводческие стратегии как объект переводоведения // Актуальные проблемы переводоведения. Материалы XXXII Международной филологической конференции. Вып. 2. 11-15 марта 2003. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – С. 3-5.
2. *Гавриленко Н.Н.* Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. Книга 1. – М.: Научно-техническое общество имени академика С.И. Вавилова, 2009. – 178 с.
3. *Емельянова Я.Б.* Совершенствование процесса обучения устному переводу с учетом формирования лингвострановедческой компетенции на 4-5 курсах переводческого фа-

- культета лингвистического вуза: экономическая тематика: автореф. ...дисс. канд.пед.наук. – Москва, 2006. – 18 с.
4. *Забродина И. К.* Методика развития социокультурных умений студентов посредством современных интернет-технологий (немецкий язык, специальность «Перевод и переводоведение»): автореферат ... дисс.канд.пед.наук. – Москва, 2012. – 28 с.
  5. *Иовенко В.А.* Теоретический курс испанского языка. Испанский язык. Учебник. М.: «ЧеРо», 2005. – 132 с.
  6. *Латышев Л.К., Семенов А.Л.* Перевод: теория, практика и методика преподавания: Учеб. пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
  7. *Львовская З.Д.* Современные проблемы перевода: Пер. с исп. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 224 с.
  8. *Нечаев Л.Г.* Концепция перевода Жана Делила//Вопросы истории перевода. Сб.научн.тр. Вып. 330. – М.: Изд-во МГИИЯ, 1989. – С. 103-110.
  9. *Швейцер А.Д.* Перевод: проблемы и перспективы // Известия АН СССР. – Серия литературы и языка. – 1984. – Том 43. - № 6. – С. 504-512.
  10. *Compétences pour les traducteurs professionnels, experts en communication multilingue et multimédia // Groupe d'experts EMT1 / Master européen en traduction [Электронный ресурс]*  
[http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key\\_documents/emt\\_competences\\_translators\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_fr.pdf). Датаобращения: 22 июля 2014.
  11. *Grupo PASTE. Une recherche empirique expérimentale sur la competence de traduction // Traduction spécialisée. Quelle qualification pour les traducteurs? / Direction : Daniel Gouadec. Rennes : La Maison du dictionnaire, 2007. – P. 95-116*



*Гоголадзе Т.А.*  
доктор филологических наук  
профессор Горийского государственного  
учебногo университета  
Гори, Грузия

## «МАЛАЯ ПОЭЗИЯ» В ПРОШЛОМ И СЕГОДНЯ

**Abstract.** “Small poetry” has been met in the western and in the oriental poetry as well since ancient times. In the Japanese literature the so called 5 lined genre of “small poetry”- Tanka appeared in the V century and it has been existed since then.

Tanka is met in the creative work of Takuboku Ishikawa, a poet of the XX century, whose creative work was translated into English in the 70s of the XX century.

This form of poetry appears in the creative work of a Georgian writer, a journalist Olia Bragvadze, who in 2007 published a book under the title “Tankaceburi, Haikusavit” (Like Tanka, Like Haiku)

A broad content of “small poetry” in the form of Tanka is discussed in the presented article.

Начиная с античного периода в литературе встречаются разные виды т.н. «малой поэзии», которых именуют и афоризмами и эпиграммами (на Западе) и танками и хаику (на Востоке). Происхождение этих малых форм традиционно связывают с поэзией Востока и им

характерна подчёркнутая лиричность, глубина образов и отказ от рифмы в её традиционном понимании.

Наверно эта форма стала и приемлемой в наше время, о чём свидетельствуют примеры таких произведений в России, Казахстане, Грузии. В данной статье мы старались сравнить типологично традиционные японские и грузинские современные произведения «малой поэзии». Исследования в этом направлении привели к заключению, что вид «малой поэзии» не теряет, а приобретает свою популярность благодаря характерной лаконичности, импрессионности и актуализацией, синкретичности времени и пространства.

Что способствовало возникновению «малой поэзии» и как она развивалась на протяжении всей цивилизации на Западе и на Востоке?

Для восприятия вселенной недостаточно передать её в чувственно-реалистичной форме, нужно и созерцать её в религиозно-интуитивной форме. Этому способствовало спонтанно возникшие, похожие на стих, экспромты, афоризмы, эпиграммы. Но само по себе, придавая форму, они стали составной частью «малой поэзии», которая в японских танках обрела новую «оболочку» - танка. «Изящное нерифмованное пятистишие, состоящее из 31 слога 5+7+5+7+7, чаще всего пейзажная и любовная лирика, стихи о разлуке, бренности жизни, придворное славословия» - (1, 265), так определяют японскую танку, которая начинает доминировать в Японии ещё с V века. Они представляли собой скрытые чувства императоров, генералов, принцесс или монахов отшельников медитационной лирикой. Последователи «танка» близко воспринимали природу, связывали свои чувства и давали читателю повод к размышлению. Например, в танке императора Генч (668-671 г.г.) даётся описание осени на фоне жатвы. Здесь как-будто чувствуется угроза от дождя, от которой не сможет спасти его обиталище. Начиная с XV века Танка стала почти единственным жанром поэзии, культивировавшаяся в аристократических кругах. Танку стремились оживить и в XVIII и в XIX-XX веках (Есано Хироси, Ёсано Акико, Масаока Сики и др. Они обогатили содержание танки новыми образами и разговорной речью. Стремлением оживить традиционную танку проникнута творчество видного японского поэта Исикава Такубоку (1885-1912). Как он в разговоре со своим другом сказал, существуют особенные минуты, которые никогда не повторяются и он не хотел чтобы они потерялись. Самая лучшая форма для этого – такая короткая форма, как танка. Не он любит танку потому, что любит жизнь. (2,19-20).

Танки Исикава Такубоку появились и в переводах на грузинском языке. (К. Лордкипанидзе) в 1970 году. («Сто танков») и сразу же привлекли внимание грузинских читателей. Несмотря на недостатки качества перевода, Такубуку на грузинском языке звучит прекрасно. Например:

sasaciloa?	«Смешно
ar mecineba	Мне не смеётся
ra xania veZeb im danas	Долго искал я
is ki Turme	ту нож,
xelSi miWiravs~.	которую держу в руке.
(2,47)	(перев. на русский яз. Т.Г.)

Грузинские писатели заинтересовались такими малыми формами поэзии. Этому способствовало время (обретение долгожданной независимости, тяжёлые времена, борьба за сохранение патриотического, национального духа, за традиции и ностальгия по ушедшему, прошлому). Всё это нужно было высказать в короткой форме, метафоризмом, с опрошением и отчуждением авторской позиции, импрессионностью, опорой на язык, и т.д. (3, 87-88). Кроме того лучше сказать ярко, правдиво, иногда и афористично. По-этому это было самой лучшей формой для журналиста, наблюдателя жизни и для писателя, на созерцателя-критика.

Такой оказалась писательница Ольга Брагвадзе (1948 г.), которая сама пережила все невзгоды родной страны, начиная со второй половины XX столетия, была передовой жкрна-

листочкой, потом выпустила сборники эссе и новелл. 2007 году вышел в свет маленький сборник «Малой поэзии», которую автор скромно, назвал «Наподобие танки» (Танкасебури) и Хайку (Хаикусавит). Обложка книжечки оформлена иллюстрацией старинной миниатюры японского монаха Кеиона (1200 г.).

«Танкасебури» разложена по грузинскому алфавиту и оформлена заглавной буквой грузинской асомтаврули. Этим прекрасно передаётся стремление автора, изобразить «малую поэзию», похожую на японские танки, с национальным антуражем и новым содержанием.

Здесь нет отрешённого восприятия природы, или описания только любви и афоризмы. Здесь все связано стремлением передать импрессионность восприятия ассоциациями прошлого и политико-философскими взглядами. В стихе, которая по форме состоит из 5 строк, (но не 31 слов) передаётся вся сущность «задержанной минуты», иногда метафорическим образом, традиционной грузинской «маджамной формой».

Например:

gamoRviZebulma aRmovaCine, rom vtiri...

sulmouTqmela d vtiri... ratom?...

bazatSi mivdivar sanovagisaTvis,

winaswar vtiri, radgan iqidan

aRrialebuli unda davbrunde~ (3,15)

«Проснувшись, стммотрю, что плачу...

Плачу беспрестанно... Почему?

Заранее знаю, идя на рынок

Вернусь оотуда со слёзами, рыдая»

(пер. на русск.яз. Т. Гоголадзе)

zamTari ukan darCa, daTba,

magram saCemo gazafxuli

ise susti da uZluria,

gulma jer kidev ver aRiqva

misi gazafxuloba~ (3,34)

Зима позади,

Но весна не для меня,

Так нежна и бессильна,

Сердце не смогло

Воспринять её весенность.

(пер. Т. Гоголадзе)

«Малая поэзия» О. Брагвадзе ещё раз свидетельствует о вечности этой формы и в XXI веке, с новым содержанием, новыми стремлениями и афористичностью.

Минимализм Брагвадзе – это простые яркие образы, особый, новый взгляд, но уже знакомые вещи, минимализм слова за счёт глубины содержания.

#### Литература:

1. Б.С.Э. т.25 Москва, изд. «Советская энциклопедия», 1976
2. Плеханова И. Авангард поэтический. Конец XX-начала XXI веков: учеб. пособие, Иркутск, изд. Иркутск государ. ун. 2010.
3. Восточная поэзия, Тбилиси, изд «Мерани», 1981 (на груз. яз.)
4. Ратиани И., «Японские танки» в журнале «Омега», 2000, №12 (на груз.яз.)
5. Исикава Такубоку «Сто танков», Тбилиси, изд. «Накадули». 1970, (на груз.яз.)
6. Брагвадзе О. «Танкасебури, Хаикусавит», Гори, 2007.



**Голев Н.Д.**

*доктор филологических наук, профессор  
Кемеровский государственный университет  
Кемерово, Россия*

**Сологуб О.П.**

*доктор филологических наук, доцент  
Национальный университет Чжэньчжи  
Тайбэй, Тайвань*

## **ЭЛЕКТРОННАЯ ПЕРЕПИСКА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКАМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ**

**Abstract.** The article supports a thesis on efficiency of learning a foreign language by involving students in present-day processes of online communication. Such activity facilitates creation of a new direction in linguodidactics. The work presents basis and principles of linguodidactic activity within the new direction. Besides the authors made primary analysis of educational process organization concerning studying of the Russian language as a foreign one based on modern communication technologies. In conclusion it states the main difficulties in organization of such educational activity.

До недавнего времени письменная речь занимала периферийное положение в практике обучения иностранному языку – приоритетная роль отводилась обучению устной форме общения. Однако на современном этапе пришло осознание того, что «понимание графического (письменного) текста и создание письменной продукции коммуникативно значимого для определенных учащихся жанра является не менее, а иногда и более важной задачей, чем свободное говорение» [[http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28\\_442](http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_442)]. Работа над письменной речью признается сегодня весьма эффективной в овладении иностранным языком: «письмо предоставляет <...> большие возможности самостоятельного и произвольного построения высказываний в соответствии с правилами и нормами изучаемого языка»; «регулярная тренировка в письме оптимизирует усвоение правил перекодирования и ускоряет интериоризацию речевых образцов иностранного языка, что способствует формированию механизма владения иностранным языком»; «все неправильно сделанные обобщения относительно изучаемого языка мгновенно наглядно проявляют себя в письменной речи и благодаря этому могут получить своевременную коррекцию» [[http://journal.mosinyaz.com/page\\_102\\_34/](http://journal.mosinyaz.com/page_102_34/)]. Такая переоценка ценностей обусловила повышение удельного веса данного вида речевой деятельности в системе обучения иностранному языку, что выразилось в преподавании специального курса «Письменная речь», в изучении ее различных функционально-стилистических вариантов, в выделении ее как отдельного аспекта при освоении практикой разговорной речи; появились специальные пособия, посвященные данному виду речевой деятельности; умения и навыки письменного текстопорождения стали полноценным объектом тестового контроля.

Еще большее внимание данному аспекту стало уделяться в последние годы в связи со стремительным развитием современных форм коммуникации, осуществляемых преимущественно в письменном виде посредством современных технологий: компьютеров, сети Интернет, SMS, скайпа и пр., что привело к повышению удельного веса письменной речевой деятельности в коммуникативно-речевой практике носителей языка, в том числе и иностранного. Подобная ситуация, с одной стороны, повысила естественную мотивацию иностранных

учащихся в изучении иностранного языка, поскольку современная письменная онлайн-коммуникация активно вовлечена в общение молодежи всех стран, у молодых людей много общих тем и интересов, в том числе и интереса к овладению другими языками и культурами, компьютерным технологиям и возможностям выхода в международное пространство. С другой стороны, подобная речевая практика содержит в себе огромный лингводидактический потенциал, заключающийся в следующем.

1. Онлайн-коммуникация способствует вовлечению обучаемых в *естественную* языковую среду, предоставляя спектр возможностей общения на изучаемом языке.
2. Необходимым условием осуществления онлайн-коммуникации является создание текста, что выдвигает во главу угла процесса обучения текстоцентрический подход, позволяющий *комплексно*, в сочетании грамматического и коммуникативно-прагматического принципов обучения, формировать у учащихся важнейшие умения и навыки речевой деятельности.
3. Современная онлайн-коммуникация является активной формой, в которой письменная речь выполняет функции живой разговорной речи; она неизбежно упрощенная и потому облегчает освоение неродного языка, динамику этого освоения, особенно на начальном этапе. Полагаем, что такое движение «снизу вверх» прагматически более приемлемо для обучения.
4. Онлайн-коммуникация позволяет гармонично сочетать аудиторные занятия под руководством и контролем преподавателя с речевой практикой, придает процессу преподавания более целенаправленный характер.

Все это делает современную онлайн-коммуникацию все более и более востребованной в практике преподавания иностранного языка и обуславливает необходимость ее осмысления в лингводидактическом плане. В последнее время появляется все больше работ, в которых обосновывается практика работы по изучению иностранного языка с применением современных средств коммуникации. Полагаем, что можно уже говорить о формировании нового направления в лингводидактике – изучение иностранного языка на основе современной онлайн-коммуникации. Одним из центров данного направления является коллектив тамбовских ученых, возглавляемый проф. П.С. Сысоевым. Опыт проведения занятий подобного рода имеется в Московском (А.Н. Богомолов), Санкт-Петербургском педагогическом (С.Н. Михайлов, О. Казарина) и других университетах. Учеными определены основные направления использования современных коммуникационных технологий в учебном процессе, описаны конкретные методики использования отдельных видов и жанров онлайн-коммуникации в процессе обучения.

Считаем, что подобного рода изыскания требуют самой серьезной поддержки, развития. Данное направление должно получить статус новой, современной лингводидактической теории, находящей свое воплощение в разработке практических методик формирования коммуникативно-речевых умений и навыков в виде современных учебно-методических пособий.

Целью настоящей работы является формирование исходных установок и принципов лингводидактической деятельности в рамках нового направления.

#### **Организационно-методическая деятельность**

С целью создания коммуникативно-речевой среды, максимально приближенной к естественным условиям речевого письменного общения, необходимо формирование коммуникативных групп – участников онлайн-коммуникации. При этом важным фактором является фактор мотивационный: учащиеся должны быть заинтересованы в такой переписке. Кроме интереса к человеку другой страны, другой культуры, немаловажным (и даже, может быть, более важным) является мотив совершенствования коммуникативно-речевых навыков на иностранном языке. Максимально данный мотив может быть реализован в том случае, если в переписке участвуют носители двух языков, каждый из которых для одних является

родным, для других – иностранным. Переписка может осуществляться при этом в разных вариантах: а) учащиеся продуцируют текст на иностранном языке, а его восприятие, интерпретация происходит на родном языке; б) часть сообщения оформляется на родном языке, другая часть – на иностранном; в) какой-то период переписка осуществляется на одном языке, потом язык меняется и т.д.

Другим вариантом организации учебного процесса является формирование групп, общение которых осуществляется на одном языке, иностранном для одной группы и родном для другой. Стимулом для последней явилась возможность наблюдения за процессом формирования коммуникативно-речевых умений и навыков иностранных учащихся (это могут быть учащиеся специализации «Русский (или какой-либо другой) язык как иностранный»).

### **Основные лингводидактические принципы обучения**

Основными принципами лингводидактической деятельности в рамках избранного направления нами выдвигаются **принцип расширения** и **принцип осложнения**. Это выражается в организации учебной деятельности в следующих направлениях.

1. От простейших лингвистических форм (текстов-примитивов, сценариев-примитивов) ко все более расширяющимся и усложняющимся формам общения. Данный тезис, соответствующий идеям порождающих (дискурсивных) грамматик, кардинальным образом меняет образовательную парадигму: если ранее классический филолог воспитывался на ценностях нормированного литературного языка (все словари строились на «лучших образцах художественной литературы»), а все прочее считалось сниженным, ненормативным, то сейчас основой образовательного процесса предлагается сделать естественное начало овладения языком, в основу которого должны быть положены базовые коммуникативные сценарии, фиксируемые в онлайн-коммуникации; затем образовательный процесс развивается по линии их осложнения.
2. От копиальных форм передачи информации, задаваемых преподавателем, к формулам расширения, также задаваемых преподавателем, и далее – к креативным формам, подчиненным собственным коммуникативным намерениям учащегося.
3. От письменной речи к ее озвучиванию, от звучащей речи к ее записыванию и, наконец, от звучащего текста к его восприятию и пониманию (исходим из того, что последнее наиболее трудно для практического усвоения формы речевой деятельности).
4. От форм с паузой для декодирования полученного сообщения и отправления своего (например, общение через email) к более живому онлайн-общению (сначала письменно, потом и устному) с уменьшенными и все уменьшающимися паузами.
5. Три сферы коммуникации, три дискурса, три группы тем: бытовая, межкультурная, деловая.

Все названные направления рассматриваются как стратегические линии, в реальной практике обучения они находятся не только в отношениях последовательности (сначала одно, потом другое), но и параллельности и накладывания друг на друга.

### **Технология обучения**

С учетом названных принципов составляется учебная программа – последовательность уроков с набором заданий. Например, в речевом жанре «знакомство» и тесно связанной с ним темой «семья» **линия расширения** предполагает в качестве исходного текста-примитива аналитические конструкции типа: *Я – Попов Виктор → Мое имя – Виктор. Моя фамилия – Попов → Мой отец – Попов Иван. Он – учитель* и т.д. (для бытовой сферы коммуникации); *Моя страна – Россия → Мой город – Кемерово* (для межкультурной сферы коммуникации); *Я – студент → Я – студент Кемеровского университета* (для деловой сферы коммуникации).

По **линии осложнения** предполагается переход от аналитических конструкций к синтетическим, что влечет, в частности, замену связки, например, *Мою сестру зовут Анна. Я живу в городе Кемерово. Кемерово находится в Сибири. Я учусь в Кемеровском университете.*

Разумеется, в каждом языке свои формы расширения и осложнения.

### **Технология форм сообщения**

Предполагается, что основной формой общения должна явиться вопросно-ответная: получив вопрос от своего визави из другой страны, студент его декодирует, потом отвечает и тут же формулирует свой вопрос. При этом ответ и вопрос формулируются на *разных* языках. Например, русский студент, получив вопрос на китайском, может ответить как на русском, так и на китайском языке и далее задать свой вопрос (в первом случае вопрос должен быть на китайском, во втором – на русском). Это обеспечит перемену ролей обучаемого и обучающего и сохранит прагматический интерес коммуникантов к обучению.

Возможно, удобным было бы использование знаков (смайликов?) со значение типа «я понял твой вопрос, отвечаю» и «хотелось бы узнать у тебя».

Следует приветствовать выход за рамки словесной коммуникации и подключение к ней обмена визуальными, музыкальными и другими файлами и ссылками (скорее всего, на продвинутых этапах, при переходе к креативному этапу общения, но не исключено, что и на начальном, скажем, с самого начала – обмен фотографиями или видами университета). Все это явно усилит мотивационную сторону обучения.

Таковы наши исходные позиции обучения иностранному языку на основе участия обучаемых в современных процессах онлайн-коммуникации.

Обратимся далее к анализу первого опыта организации учебного процесса по изучению русского языка как иностранного на основе современных коммуникационных технологий одним из авторов настоящей работы. Данный этап определен нами как *ориентировочный*.

На этом этапе сформированы две группы по электронной переписке: в первую группу входят тайваньские студенты 2-го курса факультета славистики, изучающие русский язык (пишут письма по-русски), и русские студенты, изучающие китайский язык как иностранный в Бийском государственном педагогическом университете (пишут письма по-китайски); во вторую группу также входят тайваньские студенты и русские магистранты, обучающиеся по специализации «Русский язык как иностранный» в Томском государственном и Новосибирском государственном педагогическом университетах (переписка осуществляется на русском языке). Тайваньские студенты выполняли эту работу как учебную, под руководством преподавателя, русские же студенты участвовали в переписке в свободном режиме (хотя в будущем подобная организация занятий должна предполагать тесное сотрудничество преподавателей двух иностранных языков, согласование учебных планов и программ). Работа осуществлялась в рамках курса «Русский разговорный». Первое письмо было составлено в жанре «знакомство», далее переписка развивалась в соответствии с логикой курса «Русский разговорный» (это такие темы, как «Кухня, еда», «Культура, искусство», «Свободное время, увлечения»).

Переписка тайваньских студентов проходила под контролем и с помощью преподавателя. При этом мы придерживались следующих моментов.

1. Составление письма является заключительным этапом в изучении темы.
2. Часть письма составляется вместе с преподавателем: студенты отвечают на вопросы преподавателя, формулируют предложения, при этом преподавателем даются соответствующие комментарии.
3. Вторая часть письма составляется студентами самостоятельно и затем проверяется преподавателем и обсуждается на следующем занятии / консультации.
4. Студенты задают в письме вопросы, которые их интересуют. В ответном письме они отвечают на вопросы корреспондента.
5. Со студентами обсуждаются приложения к письму (ссылки, фотографии и др.).
6. В практику переписки вводятся элементы живой разговорной речи (например, система оценок в молодежной речи: *супер!*, *классно!*, *прикольно!*, *круто!* и пр.).



Со студентами проводилась консультационная работа, в основном также в режиме онлайн: студенты высылали свой вариант письма, в ответ они получали анализ их письма в виде таблицы, фрагмент которой представлен ниже.

Как написано	Как нужно писать	Комментарии
<i>Женя,</i>	<i>Женя, ...</i>	Поприветствуйте свою подругу
<i>Извините за долго не отвечать.</i>	<i>Извините ... (КОГО?) за то, что я долго не отвечаю... (КОМУ?)</i>	<i>извинить</i> кого? за что? <i>отвечать</i> кому? (глагол нужно употребить в прошедшем времени НСВ → <i>долго</i> )
<i>Поздравляем для вашего брака!</i>	<i>Поздравляю... (КОГО?) ... (С ЧЕМ?)!</i>	<i>поздравлять</i> кого? с чем? Почему глагол во множественном числе? Кто еще, кроме Вас, поздравляет? Если Ваша подруга выходит замуж, это называется <i>бракосочетание</i>
<i>Я буду посоветовать Вам некоторые китайские певцы, например ....</i>	<i>Я ... Вам (ЧТО СДЕЛАТЬ?) некоторые... китайски... певцы..., например ...</i>	Вместо <i>буду посоветовать</i> нужно употребить глагол <i>советовать</i> в настоящем времени НСВ (Вы это делаете СЕЙЧАС) и в конструкции <i>советовать</i> кому? что сделать?

В таблице используется цветовое оформление шрифта: красным выделяются ошибочные написания, зеленым – как нужно писать правильно (в том случае, когда студенты еще не обладают достаточными знаниями и не могут самостоятельно выразить необходимый смысл). В случае, когда студентам необходимо самостоятельно исправить ошибку, используется многоточие.

После исправления студенты вновь высылают текст и либо получают одобрение и разрешение послать письмо адресату, либо дорабатывают текст. Следует отметить, что переписка студента с преподавателем также является тем «полигоном», на котором отрабатываются коммуникативно-речевые навыки студентов.

При накоплении материала в виде «проблемных зон» со студентами проводились итоговые занятия с анализом допущенных ошибок. Такого рода анализ направлен на овладение практически всех типов коммуникативных норм: произносительных (порой неправильное написание свидетельствует об ошибках в произношении), графико-орфографических норм, норм словоупотребления (что нередко обусловлено лингвокультурологическими факторами), грамматических, синтаксических, пунктуационных норм, норм текстопостроения, а также коммуникативно-прагматических норм.

Итак, первый этап работы в области современной онлайн-коммуникации позволяет констатировать, что участие в электронной переписке является одним из сильных стимулов в изучении русского языка как иностранного тайваньскими студентами: ими движет, с одной стороны, реальный интерес к человеку другой культуры, к жизни своего ровесника из другой страны, а с другой стороны, желание производить реальные акты коммуникации в естественных условиях коммуникации, развивая тем самым навыки общения на иностранном языке. Подобного рода учебная деятельность важна и для преподавателя, так как позволяет проводить комплексную работу по формированию коммуникативно-речевых навыков, выявлять наиболее проблемные точки в овладении РКИ и определять пути их преодоления, сочетать индивидуальную работу студента с групповой.

Основными проблемами в организации такого рода учебной деятельности оказались: 1) подбор однородных групп коммуникантов с едиными коммуникативно-прагматическими задачами, 2) обеспечение преемственности, последовательности процесса обучения, 3) согласование лингводидактической деятельности преподавателей.

## Литература

1. Добровольская В.В. Роль и место письменной речи в гибких моделях обучения [Электронный ресурс] // Мир русского слова. 2002. № 4. – Электрон. версия печат. публ. URL:[http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28\\_442](http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_442), свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 05.06.2014).
2. Сорокина И.Г., Цветкова Т.К. Обучение письму как компонент подготовки по иностранному языку [Электронный ресурс] // Вопросы филологии. 2010. № 1 (34). – Электрон. версия печат. публ. URL:[http://journal.mosinyaz.com/page\\_102\\_34/](http://journal.mosinyaz.com/page_102_34/), свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 05.06.2014).



*Давер М.В.*

*доктор пед.наук, доцент,  
Международный независимый университет Молдовы,  
Кишинев, Молдова*

*Михеева Т.Б.*

*канд.пед.наук, доцент,  
Донской государственный технический университет,  
Ростов-на-Дону, Россия*

## СТРАТЕГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ

**Abstract.** The study of the role of strategic competence is necessary to determine the place and role of communication strategies as a part of communicative potential of the second language learner. Its importance is very high for Language teachers as it is an essential component of their professional competence. A high level of strategic competence and knowledge of strategic theory contribute to the creation of new teaching technologies and successful achievement of educational goals in a student-centered approach to second Language Learning/Acquisition

Понятие стратегии является центральным для всех ориентированных на учащегося подходов к изучению неродных языков. Стратегическое направление разрабатывается в когнитивной психологии с середины 50-х гг. прошлого века (Дж.Брунер, Д.Миллер, Ю.Галантер, К.Прибрам). В общенаучном плане стратегии рассматриваются как некоторая разновидность планов, позволяющих предупредить или скорректировать осложнения и погрешности в самых различных областях человеческой деятельности. Планы эти могут быть как развернутыми, разрабатываемыми в момент первого столкновения с определенным разрядом проблем, так и свернутыми, алгоритмизированными, применяемыми в часто возникающих и повторяющихся ситуациях, вызывающих осложнения при выполнении деятельности. По этой причине отдельные исследователи рассматривают стратегическую компетенцию субъекта, как некоторый набор стратегических стереотипов и умений ими пользоваться.

Такое представление ведет к упрощенному пониманию стратегий как учебных и коммуникативных приемов, которое, с нашей точки зрения, не является верным, поскольку, превращаясь в автоматизм\выученный прием, стратегия перестает быть планом по преодолению затруднений: успешно применяемый прием, заведомо предупреждающий возникновение затруднений, не вызывает необходимости в стратегическом планировании.

В лингвистике и лингводидактике стратегический подход появляется в 70-е гг, когда впервые формулируется понятие «коммуникативная стратегия» [14], в значении «компенсационная», то есть, позволяющая компенсировать слабое знание языка или иные препятствия

к успешной коммуникации. Позднее это понятие становится более широким, в него включаются дискурсивные стратегии, а состав стратегической компетенции языкового субъекта пополняется стратегиями учения и универсальными для всех видов человеческой деятельности метакогнитивными стратегиями предварительного планирования, организации и контроля изучения языка.

Значимость универсальных стратегий для изучения языков в российской педагогике была доказана в ходе масштабных исследований причин неуспеваемости учащихся в 70-х годах прошлого века группой российских педагогов и психологов под руководством Ю.К. Бабанского [3] на материале анализа обучения 3000 школьников. Определяющим фактором неуспешного обучения, помимо слабой мотивации, оказалось отставание в развитии навыков познавательной деятельности и прежде всего в мышлении (неразвитость метакогнитивных и когнитивных стратегий). Это были такие стратегии, как обобщение учебного материала, выделение существенного, установление аналогий, исключение лишних понятий и другие. Также была отмечена недостаточность стратегий компенсации и памяти: доминирование механического запоминания над логическим, особенно в долговременной памяти, и слабые навыки самоконтроля (отсутствие метакогнитивных стратегий планирования и контроля). Аналогичные результаты отмечали и зарубежные исследователи стратегий учения [10,11,13,15 и др.].

Вопрос о компонентном составе профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка является достаточно сложным. Основными ее компонентами являются общие и коммуникативные компетенции языкового субъекта, которые были детально описаны в Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком [9, с. 98-104], а также непосредственно профессиональные навыки и умения. Однако остается нерешенным вопрос о стратегических аспектах профессиональной компетенции, а также о роли стратегической теории и возможности ее применения в практике преподавания языков.

Развитая профессиональная стратегическая компетенция, в частности, знание преподавателем стратегической теории имеет важнейшее значение для оптимизации обучения языку. Речь идет не только об эмпирическом владении коммуникативными и профессиональными стратегиями для преодоления / предупреждения затруднений, возникающих в ходе обучения языкам в школе и вузе, но и об анализе стратегий учащегося, учете его индивидуального стиля учебной деятельности, о развитии его стратегической компетенции. Дело в том, что развитая стратегическая компетенция дает субъекту обучения большие возможности в аудиторном и самостоятельном усвоении языка. И, наоборот, отсутствие беглости речи, неумение вести разговор или участвовать в нем, корректировать свою речь, приспособившись к собеседнику, являются результатом слабого развития исходной (на момент начала изучения нового языка) стратегической компетенции языковой личности, свидетельствуя об отсутствии в ней необходимых разрядов стратегий коммуникации. Разумеется, в профессиональной стратегической компетенции преподавателя-филолога важнейшую роль играют и универсальные стратегии, характерные для любой профессиональной деятельности. Это метакогнитивные стратегии, связанные с организацией и планированием обучающей деятельности, а также аффективные стратегии, связанные с различными формами эмоционального контроля, которые активно используются в суггестопедических методах. Однако профессиональная значимость универсальных стратегий нуждается в дальнейших специальных исследованиях.

Таким образом, хотя в составе стратегической компетенции лингводидакта могут быть условно выделены такие компоненты, как профессионально-педагогическая, учебная, дискурсивная / интерактивная и компенсаторная стратегические подкомпетенции, а также целый ряд других компонентов, мы рассматриваем их в целом как единую стратегическую компетенцию, которая является важнейшим компонентом профессиональной компетенции преподавателя-филолога. Тем не менее умение использовать преимущества стратегической компетенции учащихся и преодолевать ее недостатки требует достаточно глубокого знания

основ стратегической теории.

Традиционная система преодоления стратегического дефицита в качестве стратегических мер для преодоления неуспеваемости рассматривала формирование навыков рациональной организации учебного труда (умений учиться), развития основных мыслительных процессов и свойств мышления на основе алгоритмизирования учения и инструктирования, и выглядела следующим образом:

1. Помощь в планировании учебной деятельности:

- а) планирование повторения и выполнения минимума упражнений;
- б) алгоритмизация учебной деятельности по анализу и устранению типичных ошибок.

2. Дополнительное инструктирование в ходе учебной деятельности:

- а) справочно-информационное (карточки, дополнительная литература);
- б) иллюстративное (наглядные пособия и технические средства).

3. Стимулирование учебной деятельности:

- а) поощрение,
- б) создание ситуации успеха,
- в) порицание.

4. Контроль за учебной деятельностью [3]

Разработка теоретических вопросов личностно ориентированного подхода вызвала потребность в практическом применении стратегической теории, то есть, в создании технологии обучения языкам, учитывающей стратегическую компетенцию учащихся, а также их когнитивный или же индивидуальный стиль, составной частью которого являются стратегии. С появлением личностно ориентированного подхода акцент сместился на учет стратегий каждого отдельного изучающего. Разработка личностно ориентированных технологий в лингводидактике и в методике РКИ, в частности, связана с несколькими основными направлениями:

- исследование когнитивных стилей и обучением в малых группах в соответствии с индивидуально - психологическими особенностями студентов [7,13];

- применением современных компьютерных технологий [1 и др.];

- созданием личностно ориентированных учебников [2, 6, 8 и др.];

- исследованием стратегий и организацией стратегических тренингов, эксплицитным обучением стратегиям [5, 10,12].

- мотивационно стратегическая технология с использованием системы стратегических упражнений. [4].

Ряд личностно-ориентированных технологий разрабатывался и в школьном обучении языкам.

Каждая из этих технологий имеет свои плюсы и минусы. Однако для выбора оптимальной технологии учета стратегических аспектов в преподавании иностранных языков необходимо не только эмпирическое владение преподавателями и учителями коммуникативными и профессиональными стратегиями для преодоления\ предупреждения возникающих в ходе обучения затруднений, но и знание основ стратегической теории.

Для анализа теоретических аспектов стратегической компетенции преподавателей нами был проведен ряд опросов с целью выяснения отношения преподавателей языков к современной системе оценивания, самооценке учащихся, различным формам работы на уроке и учету стратегического, субъектного опыта учащихся, а также знакомства с основными положениями стратегической теории [4, с. 384-405]. Опросы проводились как среди школьных учителей, преподающих русский язык как родной, русский язык как иностранный, французский язык как иностранный, так и среди преподавателей русского языка как иностранного. Работа была успешно завершена благодаря содействию Т.Б. Михеевой (Россия, Институт повышения квалификации учителей, Ростов-на-Дону), М.А Волковской. (Молдова, Институт повышения квалификации учителей, Кишинев) и Н.И. Ушаковой (Харьковский университет

им. Каразина). Всего было опрошено 111 человек. Были проведены опросы и среди иностранных студентов.

В анкету для преподавателей входил ряд «стратегических» вопросов, на которые были получены следующие ответы:

- Известен ли вам термин «стратегическая компетенция»? да - 49 нет - 62

- Как вы понимаете этот термин?

а) умение преодолевать затруднения в учебе -19;

б) умение преодолевать затруднения в общении - 32;

в) способность эффективно планировать свою деятельность - 43;

г) способность оптимально решать жизненные проблемы в целом - 42;

д) (не знаю) – 6;

- Знакомы ли вам термины «учебные стратегии» и «коммуникативные стратегии»? да - 83, нет - 28;

- Учитываете ли вы учебные и коммуникативные стратегии своих учащихся?

Да - 87, нет - 23, не знаю – 1[4, с.400].

Полученные ответы показывают, что большинство преподавателей языков (83 из 111) имеют общее представление о стратегическом направлении и знакомы с терминами «стратегии учения» и «коммуникативные стратегии». При этом многие из них не встречались с термином «стратегическая компетенция». На уровне догадки преподаватели ассоциировали понятие компетенции не с учебными и коммуникативными стратегиями, с которыми в целом знакомы, но с метакогнитивными стратегиями планирования, а также с универсальными стратегиями учебной деятельности. При этом не связывали его непосредственно с задачами преподавания и усвоения языков. Мы ставили задачу

- рассмотреть стратегические аспекты профессиональной компетенции преподавателей иностранных языков;

- выявить сферу и возможности внедрения стратегических исследований в область практических разработок. В связи с этим выявленные разногласия - это результат отсутствия исчерпывающих определений и четкой классификации рассматриваемых явлений, это отсутствие учета стратегий в большинстве учебников и в технологических (методических) разработках для преподавателей.

Несмотря на имеющиеся расхождения, результаты опроса показали достаточно высокую степень корреляции между ответами преподавателей различных языков и позволили сделать некоторые выводы.

В качестве важнейшего фактора успешности усвоения были названы мотивационные – «желание выучить язык», - и универсальные стратегические факторы: «умение организовать свою работу». Большинство преподавателей назвало важнейшим фактором успешности изучения языка «умение организовать свою работу», то есть владение метакогнитивными универсальными стратегиями. Среди преподавателей не существует единого мнения о том, какие формы работы дают лучшие результаты при обучении на начальном этапе. По формам индивидуальной работы с учащимися и пониманию автономной работы самих учащихся мнения опрошенных разошлись кардинально. При этом, даже понимая самостоятельную работу как специальные индивидуальные и коллективные задания в ходе урока, подавляющее большинство преподавателей не предоставляет учащимся возможности выбора заданий в соответствии с их стратегиями.

Опрос студентов выявил интересный факт (несколько неожиданный с точки зрения стратегической теории), что успешность одних и тех же студентов при изучении разных языков различалась. Однако причины того, что учащиеся, знающие несколько языков и имеющие развитую стратегическую компетенцию, неодинаково усваивают разные языки, нуждаются в дальнейших исследованиях. Опрошенные студенты объясняли разную успешность

изучения в первую очередь мотивацией – «язык был очень нужен», качеством преподавания – «у нас был хороший преподаватель», и легкостью/трудностью языка (по сравнению с родным). Парадоксально, но факт: ни один из студентов не назвал в качестве причины успеха/неуспеха хороший/плохой учебник.

Обучающая деятельность преподавателя не всегда оценивалась положительно. Студенты в комментариях указывали на однообразие форм работы, недостаточно четкую организацию занятия. Не проводилась и стратегическая работа, однако – интересный факт - многие студенты подчеркнули в комментариях к вопросу, что они, взрослые люди, знающие несколько языков, уже не нуждаются в подобных объяснениях, поскольку владеют необходимыми стратегиями.

Показательны результаты анкетирования преподавателей по вопросам, связанным с учетом субъектного опыта и стратегической компетенции учащихся, для основной массы которых изучаемый язык является вторым, третьим и даже четвертым. Практически все опытные преподаватели считают необходимым опереться на имеющийся у учащихся опыт, прибегают либо к прямым сравнениям, либо к языковой догадке и использованию имеющихся компетенций. Однако большинству преподавателей языков термин «стратегическая компетенция» не известен и понимается либо как метакогнитивные стратегии – «способность эффективно планировать свою деятельность», либо как универсальная экзистенциальная компетенция в целом – «способность решать жизненные проблемы». Это не позволяет сделать вывод о знакомстве основной массы преподавателей с основными положениями стратегической теории и подтверждает мнение о необходимости дальнейшей разработки и внедрения мотивационно-стратегической системы реализации личностно ориентированного подхода к обучению языкам.

#### **Литература:**

1. Азимов Э.Г. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного с помощью компьютерных технологий. //Дис... докт. пед. наук. - М., 1996. - 275 с.
2. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. / М.Н. Вятютнев - М.: Русский язык, 1984. - 144 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. //Автореф. дис...д-ра пед. наук. - М., 1973. - 51 с.
4. Давер М.В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного подхода. Дис... докт. пед. наук. - М: ГИРЯП, 2008.- 418 с.
5. Друзь А.В. Учет национально-методических традиций в практике преподавания РКИ в условиях русской языковой среды. //Дис...канд. пед. наук. - М., 1992. - 186 с.
6. Каган О. Теория и практика написания личностно-ориентированного учебника РКИ // Дис...канд. пед. наук. М., ИРЯП. 1997. 120 с.
7. Ливер Б.Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения. // Автореф. дис...канд. пед. наук. - М., 2000. - 19 с.
8. Мангус И.Ю. Стратегии овладения языком и развития приемов познавательной деятельности как реализация когнитивного подхода в учебнике РКИ. // Дис...д-ра пед. наук. - М., ГИРЯП, 2001. - 339 с.
9. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Страсбург, Совет Европы 2001. /Русская версия 2005. - 248 с.
10. Dansereau D. Learning Strategies // Learning Strategies. N.Y. by O'Neil . 1978. P. 1-29.
11. O'Malley J.M.&Chamot A.U.&Kupper L. Listening Comprehension Strategies in SLA //Applied Linguistics. 1989. Vol.10. N4. P. 418-444.
12. Oxford R. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know? –Boston. Newbury House. 1990. P. 343.
13. Oxford R. Why is Culture important for Language Learning Strategies? // Language Learning Strategies around the World. Hawai. 1996. P. IX-1.
14. Selinker L. Interlanguage // International Review of Applied Linguistics. 1972. Vol. 10. N2. P. 201-231.
15. Wenden A. Helping learners think about learning // ELT Journal. 1986. Vol. 40. N 1. P. 3-12.



*Дё Э.Л.*  
*старший преподаватель*  
*Университет Кемён*  
*Тэгу, Южная Корея*

## **ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К СУБТЕСТУ «ГОВОРЕНИЕ» 2 УРОВНЯ (УСЛОВНО-РЕЧЕВОЙ БЛОК)**

**Abstract.** The present article provides a survey of conditionally conversational speaking assignments of Test of Russian as a Foreign Language (TORFL, Level 2 – Advanced). The following assignments are analyzed through the description of their essential features. The principal aim of this work was to provide practical recommendations for those who prepare their students for the TORFL Speaking test. Speaking is viewed through the combination of linguistic, sociolinguistic, and pragmatic competences which enable candidates to satisfy their needs in a wide range of situations of cultural, educational and professional spheres.

Система сертификационного тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) имеет сравнительно небольшую историю. Отправной точкой создания российской системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ/TORFL) как иностранному является 1992 год. Система лингводидактического тестирования ТРКИ создавалась для решения ряда практических задач. Среди этих задач можно отметить не только собственно определение уровня знаний тестируемых, но и ту сверхзадачу, во главе которой была мысль о том, чтобы эта система могла «служить основой прагматически направленного обучения, предоставляя возможность соотносить цели, содержание и приемы обучения с представлениями учащихся о перспективах использования языка в их деятельности, обеспечивая, таким образом, аутентичность содержания обучения»<sup>40</sup>. Возможность соотносить цели, содержание и приемы обучения с представлениями о перспективах использования языка в настоящей или будущей деятельности тестируемого обнаруживает новые грани в методике преподавания русского как иностранного.

В настоящее время в ходе подготовки к тестированию по субтесту «Говорение» всё большее внимание уделяется формированию коммуникативной компетенции учащихся, включающей лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую компетенции. В широком смысле под коммуникативной компетенцией понимается «сформированная личностью на основе знания языка и культуры система речевого поведения в различных коммуникативных событиях и ситуациях. Это владение языком, соединение знания языка с опытом речевого общения, умение творить речь в соответствии с требованиями жизни и воспринимать речь с учетом замысла автора и обстоятельств общения»<sup>41</sup>.

Отметим, что «в состав коммуникативной компетенцией входит владение коммуникативными ролями (ролями говорящего и слушающего), а также социальными ролями, речевыми стратегиями и тактиками, этическими и этикетными нормами, в которых выражаются принятые в данной культуре способы общения личности с представителями различных социальных групп по разным поводам и в разных ситуациях»<sup>42</sup>.

Из пяти аспектов системы ТРКИ «Говорение» является наиболее сложным субтестом. Тестируемому необходимо психологически преодолеть не только саму ситуацию сдачи экза-

---

<sup>40</sup> Юрков Е.Е. Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному // Методические совещания-семинары по изучению и преподаванию русского языка как иностранного: Сб. ст. – СПб., 2009. – С. 6.

<sup>41</sup> Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов н/Д, 2010. – С. 149.

<sup>42</sup> Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов н/Д, 2010. – С. 149.

мена, но и знакомство, общение с тестирующим, в роли которого выступает носитель русского языка. Принимая во внимание данное обстоятельство, существенно усложняющее прохождение тестирования, думается, что проводимый в данной статье обзор заданий условно-речевого блока, а также предлагаемые практические рекомендации по выполнению данных заданий способны максимально приблизить обучаемого к успешному выполнению технической стороны субтеста.

В данной статье приводится обзор первых трех заданий, отраженных в позициях с №1 по №12. Несмотря на попытки смоделировать тест в соответствии с реальными ситуациями из жизни, мы не наблюдаем естественного процесса взаимосвязанного речепроизводства как между заданиями, представляющими условно-речевой блок, так и внутри каждого из трех заданий, состоящих из позиций, которые не могут скрыть изолированность от живого процесса общения. Условность этим заданиям придает и обособленный характер оценивания каждой позиции внутри этих заданий, что, собственно, и позволяет отнести их к условно-речевому блоку.

Рассматривая типовые тестовые задания субтеста «Говорение» второго уровня, целесообразно остановить внимание на требованиях, выдвигаемых к уровню сформированности коммуникативной компетенции<sup>43</sup>, в которых на первый план выходит лингвистическая компетенция, под которой понимается умение адекватно воспринимать и употреблять лексические средства в количестве до 10000<sup>44</sup> единиц. Данный объем включает как активно используемую, так и пассивную лексику. Прямое отношение к лексическому минимуму второго сертификационного уровня общего владения имеют приблизительно 5000 единиц, необходимых и достаточных для успешного решения коммуникативных задач в соответствии с требованиями, предъявляемыми к данному уровню. Отметим, что показателем высокого уровня лингвистической компетенции является отсутствие частых повторов одних и тех же языковых единиц, а также способность без затруднения выбирать необходимые слова, схожие или противоположные по смыслу.

Характерным проявлением сформированности данного вида компетенции у студентов на втором уровне является отсутствие коммуникативно значимых ошибок и ошибок, связанных с логичностью и связностью изложения, способных препятствовать процессу понимания и общения. Допускается небольшое количество коммуникативно незначимых ошибок и других неточностей, не влияющих на целостное восприятие речевого продукта. Языковые средства должны соответствовать не только вышеупомянутым критериям, но и фонетическим, и интонационным нормам современного русского языка. В процентном отношении на данном уровне в речи тестируемого количество языковых ошибок не должно превышать 10%.

В социолингвистическую компетенцию входит способность говорящего использовать как официальный, так и неофициальные регистры общения, умение выбирать соответствующий регистр в зависимости от ситуации. Сюда же относится и понимание разных социальных статусов, и правильный выбор соответствующей роли. Дополняют этот вид компетенции знания об истории и культуре страны изучаемого языка.

К прагматической компетенции относят способность говорящего правильно выбирать тактические шаги в зависимости от поведения собеседника. Сюда относят любого рода изменения в ходе общения: смена темы, направления дискуссии, тона разговора. В случае необходимости от тестируемого ожидают способность к перефразированию высказываний. Тестируемый должен не только уметь начать, продолжить и закончить беседу с использованием

---

<sup>43</sup>Основные требования к коммуникативной компетенции были сформулированы в 1996 г. авторами-разработчиками (Иванова Т.А., Попова Т.И., Рогова К.А. и др.) государственной сертификационной системы тестирования СПбГУ в пособии «Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение».

<sup>44</sup><http://www.testrf.ru/raspisanie/2010-01-14-09-33-13/22-ii->



адекватных языковых средств, но и уметь соблюдать временные параметры этих этапов. Нельзя не отметить, что прагматическая компетенция является наиболее сложной составляющей коммуникативной компетенции, поскольку требует от говорящего больших усилий, направленных на взаимодействие с собеседником.

Типичным примером заданий, в которых проявляются ошибки, связанные с частыми повторами, могут стать задания условно-речевого блока, имеющие следующие обозначения: №1-4, №5-8 и №9-12. Характерной особенностью условно-речевого блока является тот факт, что у отвечающего нет времени на подготовку. Это в свою очередь позволяет мгновенно выявить лингвистическую компетенцию студента.

В первом задании предъявляют четыре реплики-стимула (позиции), при ответе на которые тестируемый должен использовать антонимичные оценочные слова<sup>45</sup>. Под антонимичными оценочными словами следует понимать лексемы с противоположными значениями, семантическую противопоставленность «соотносительных по значению слов или других значимых единиц языка»<sup>46</sup>. Вполне признавая факт, что само понятие антонимии хорошо знакомо иноязычным студентам, мы, однако, не можем скрывать свойственное русской антонимии коварство, кроющееся в многомерности русского языка. В этой связи признание многополярности антонимии должно быть по праву отнесено к явлениям, скрывающим в себе определенную не только лингвистическую трудность, но и в высокой степени опасность.

При выполнении этого задания тестируемому необходимо не просто ответить, используя разнокоренные, однокоренные антонимы<sup>47</sup>, соотносительные слова, но и выразить интенцию несогласия<sup>48</sup>. Важно помнить о том, что повторять одно и то же клише несогласия не рекомендуется. Под клише понимается «стереотипное выражение, механически воспроизводимое в типичных речевых контекстах и ситуациях; шаблонная фраза, выражение»<sup>49</sup>. Это значит, что способы выражения интенции несогласия должны быть знакомы обучаемому как в различных стандартных клишированных сочетаниях, так и в специфических оборотах разговорной речи<sup>50</sup>. Частота повторов одних и тех же способов выражения несогласия будет свидетельствовать о недостаточной сформированности лингвистической компетенции тестируемого, в то время как хорошо развитые семантические группы, способные выразить как интенцию, так и содержание – о высоком уровне коммуникативной компетенции в целом.

В лексический минимум второго уровня входят приблизительно 800 антонимов и 1100 синонимов<sup>51</sup>. Обратим внимание, что при выполнении данного задания необходимо быстро оперировать антонимичными парами. Безусловно, большое количество слов, связанных между собой синонимической и антонимической связью, невозможно вспомнить за короткое время. Ввиду этого в процессе подготовки следует обращать внимание на закрепление данных лексических единиц и их введение в активное употребление учащегося.

Социолингвистическая компетенция в большей степени отражена в задании №5-8. На

<sup>45</sup> Со списком *антонимов*, входящих в лексический минимум по второму уровню, можно познакомиться в работе Н.П. Андриюшиной «Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение». – СПб., 2011. – С. 152-159.

<sup>46</sup> Немченко В. Н. Основные понятия лексикологии в терминах. – Н. Новгород, 1995. – С. 13.

<sup>47</sup> Одной из типичных ошибок является употребление приставки *не-* по всем позициям.

<sup>48</sup> *Я с тобой не согласен, мне так не кажется, ты не прав, это не так, должен возразить, я против, я так не думаю; как знать, с чего ты взял, скажешь тоже, вот уж не сказал бы, да бросьте вы и др.* Вставка клише является необходимым условием, отображающим как социолингвистическую, так и прагматическую компетенцию. В определенном смысле невыраженная интенция может привести к нулевому баллу по отдельной взятой позиции в силу ярко выраженного несоответствия содержанию.

<sup>49</sup> Зенович Е.С. Словарь иностранных слов и выражений. – М., 2004., – С. 286.

<sup>50</sup> Володина Г.И. А как об этом сказать?: Специфические обороты разговорной речи. – М., 2005. – С. 141.

<sup>51</sup> Андриюшина Н.П. *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение.* – СПб., 2011. – С. 140-159.

этом этапе тестирования необходимо ответить на реплики собеседника в соответствии с указанным намерением, которое должно адекватно отображать социальную роль в соответствии с заданием. Тестируемый должен выразить намерение, приведя его в соответствие с такими эмоциями, как, например, радость, удивление, возмущение, грусть и др.. Стоит отметить, что в отличие от задания №1-4 в задании №5-8 тестируемому зачастую приходится выполнять роль человека, занимающего более низкое социальное положение. Соответственно, в данном случае корректным будет выбор более высокого регистра общения в отношении собеседника, то есть тестора.

Как и в задании №1-4 при оценивании ответа здесь выделяют два параметра: интенцию и содержание. В соответствии с заданием требуется отреагировать на реплики собеседника, выражая заданное намерение. Тестируемому необходимо отреагировать на реплику тестора, выразив, к примеру, радость – Тестор: *Вам предоставляется возможность поехать в Россию на языковую стажировку.* В первой части при выполнении этого задания требуется выразить радость, например, так: *Как здорово! / Отличная новость!* Вторая часть должна выражать содержание: *я смогу поехать в Россию / Я так давно мечтал поехать в Россию.* Важным в данном случае является не только правильное интонационное оформление, но и высота голоса при произнесении фразы и темп, которые также значимы при выполнении следующего задания.

В задании №9-12 проверяется умение интонационно правильно оформить реплику в соответствии с нормами русского языка, следуя заданным намерениям. Таким образом, задание №9-12 также соотносится с предыдущим заданием этого блока: заданием №5-8, в котором требовалось выразить намерение, соответствующее интенции. Выполнение задания №9-12 сводится к правильному интонационному оформлению предъявляемых предложений. Существенно упрощающим задачу является то, что в отличие от задания №5-8 в этом задании сами реплики представлены тестируемому в письменном виде. Это значит, что отвечающий должен правильно прочитать предложения в позициях №9, №10, №11 и №12, то есть предложения должны быть воспроизведены с правильным интонационным контуром, соответствующим заданному намерению, и в соответствии с фонетическими нормами русского языка, к которым относится и правильная постановка ударения.

Из этого абсолютно очевидным становится то, что знание всего ряда эмоциональных состояний, предъявляемых на русском языке, и понимание их соответствий на родном, – радость, удивление, возмущение, восторг, осуждение, упреки др., значительно упрощает выполнение заданий №5-8 и №9-12. В целях достижения наиболее высокого результата при выполнении второго и третьего задания полезным видится довольно-таки простое, но в то же время эффективное упражнение, суть которого сводится к интонационному оформлению одного и того же предложения в соответствии с различными намерениями. Ср., *я тебя люблю* с выражением намерения радости то же самое предложение с выражением намерения грусть.

При выполнении каждого задания условно-речевого блока крайне важно не торопиться и пользоваться пятисекундной паузой перед выполнением каждой позиции. Так, например, при выполнении задания №9-12 тестируемому предлагается сначала прочитать предложения про себя, а затем вслух. При этом важно помнить, что воспроизведение реплик с интонацией, соответствующей заданным намерениям, также подразумевает и правильное ударение. Больше одного неправильного словесного ударения или неправильное интонационное оформление обеих частей заданной реплики приводит к нулевому баллу по отдельно взятой позиции данного задания. Напомним, что характерной особенностью при выражении положительных эмоций является быстрый темп речи и высокий тон, а при выражении негативных, как правило<sup>52</sup>, наоборот – медленный темп речи и низкий тон.

Заканчивая обзор заданий №1-4, №5-8 и №9-12 условно-речевого блока, обратим вни-

<sup>52</sup> Исключение составляют такие эмоции, как возмущение, гнев и некоторые другие.

вание на то, что на этом этапе происходит смена вида речевой деятельности. Последующие блоки, представленные заданиями №13, №14 и №15, выполняются с небольшими перерывами. Эта смена вида речевой деятельности снимает психологическое напряжение от постоянного взаимодействия с тестатором на протяжении первых трех заданий. Рассмотренные выше задания №1-4, №5-8, №9-12 объединяются в так называемый условно-речевой блок. Его отличительной особенностью является отсутствие фактического времени на подготовку и повышенная актуализация лингвистической компетентности.

Таким образом, условно-речевой блок является наиболее сложным в лингвистическом плане. При подготовке студентов к субтесту «Говорение» второго уровня следует помнить о том неоспоримом преимуществе, которое тестируемый получает вследствие использования активного словарного запаса, включающего широко развитые синонимические и антонимические связи. Не менее важным является практическое умение адекватно выражать намерения, которые непосредственно связаны с правильной интонацией и фонетическим оформлением. Совершенствование последних двух представляется возможным, соответственно, благодаря выполнению репродуктивных упражнений<sup>53</sup>, направленных на освоение разнообразных интонационных контуров и на воспроизведение словоформ, выражающих эти намерения.

#### Литература:

1. Андрюшина Н.П. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, И.Н. Афанасьева, Г.А. Битехтина, Л.П. Клобукова, И.И. Яценко. – СПб., 2011. – 164 с.
2. Володина Г.И. А как об этом сказать?: Специфические обороты разговорной речи / Г.И. Володина. – М., 2005. – 264 с.
3. Глухов Б.А. Термины методики преподавания русского языка как иностранного / Б.А. Глухов, А.Н. Щукин. – М., – 371 с.
4. Зенович Е.С. Словарь иностранных слов и выражений / Е.С. Зенович. – М., 2004. – 778 с.
5. Лазарева О.А. Я сдаю тест ТРКИ – TORFL. Практические рекомендации для подготовки к сдаче теста по русскому языку как иностранному / О.А. Лазарева. – СПб, 2009. – 86 с.
6. Ерофеева И.Н. Методика проведения и подготовки. II сертификационный уровень. / И.Н. Ерофеева, О.А. Лазарева, Т.Е. Нестерова, Т.И. Попова // Лингводидактическое тестирование. – СПб., 2008. – 56 с.
7. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов / Т.В. Матвеева. – Ростов н/Д., 2010. – 562 с.
8. Немченко В. Н. Основные понятия лексикологии в терминах. Учебный словарь справочник / В.Н. Немченко. – Н. Новгород, 1995. – 251 с.
9. Попова Т.И. Обучение видам речевой деятельности. Говорение. Второй сертификационный уровень / Т.И. Попова // Методические совещания-семинары по изучению и преподаванию русского языка как иностранного. – СПб., 2009. – С. 29-49.
10. Система ТРКИ/ II сертификационный уровень (ТРКИ-2) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.testrf.ru/raspisanie/2010-01-14-09-33-13/22-ii>. Дата обращения: 18 июля 2014 года.
11. Шушков А.А. Толково-понятийный словарь русского языка / А.А. Шушков. – М., 2003. – 768 с.
12. Юрков Е.Е. Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному / Е.Е. Юрков // Методические совещания-семинары по изучению и преподаванию русского языка как иностранного. – СПб., 2009. – С. 5-6.



---

<sup>53</sup>Глухов Б.А. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. – М., – С. 249.

*Думитраш О. В.*  
*кандидат педагогических наук*  
*Русский интеллектуальный центр*  
*Кишинёв, Молдова*

## ТЕКСТ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ПОИСК КУЛЬТУРНОГО КОДА В НОВЫХ РЕАЛЬНОСТЯХ

**Abstract.** Implementation of the competence approach in the process of learning the Russian language, understanding of the new realities multicultural and network society lead to the necessity of search of new forms of work during the lesson. The article is devoted to the form, related to the activity principles that form the cultural-linguistic competence. Such principles are text-centricity and interdisciplinary. We have requirements to the texts. Text and tasks must consider the needs of the generation of the digital age and to cultivate a tolerant attitude towards representatives of other ethnic groups.

Актуальной задачей обучения русскому языку в Молдове является формирование культурно-языковой компетенции [3; 4]. Данную компетенцию В. Н. Телия определяет так: «это владение интерпретацией языковых знаков в категориях культурного кода» [6: 227]. Переоценить значимость культурного кода трудно. Без его усвоения невозможно ни изучение языка, ни обучение языку.

Методическая проблема формирования культурно-языковой компетенции имеет важный социокультурный аспект, связанный с осмыслением новых реальностей поликультурного и сетевого общества. И без учёта этих реальностей нельзя эффективно организовать языковой учебный процесс. Необходимо также учитывать его прагматическую составляющую, т.е. оптимальный ответ на вопрос: *зачем учить русский язык?*

Этот и другие важные вопросы русистики позволит решить разработка деятельностных принципов развития инновационной образовательной среды.

Сегодня, чтобы быть успешным, учителю необходимо владеть русским культурным кодом и руководствоваться взаимосвязанными и взаимозависимыми принципами, к которым мы относим *текстоцентричность* и *междисциплинарность* [2].

Первый принцип – текстоцентричность – изначально обусловлен самим определением понятия «культурно-языковая компетенция». Данная компетенция связана с интерпретационными навыками, состоит в способности «считывать» ценностно-значимые смыслы культуры и не формируется вне текста.

Велика сила слова – так же велика сила текста. И текст, и задания к нему должны развивать лингвистический вкус; учить оценивать изобразительно-выразительные средства и красоту русского слова; приводить к пониманию необходимости изучения языка; – при этом учитывать потребности поколения цифровой эпохи и воспитывать толерантное отношение к представителям других этнических групп. В процессе интерпретации текста происходит освоение культурного кода и формирование личностных смыслов.

Поэтому отметим важность тщательного отбора текстов для работы на уроке русского языка. К поиску текстов можно привлечь учащихся и организовать веб-квест (web-quest) с чётким описанием плана работы, функций каждого из участников квеста и требований, предъявляемых к текстам.

Междисциплинарностью определяется интегративный характер деятельности русиста, неразрывно связанной сегодня, в том числе, с необходимостью применения информационно-коммуникационных и компьютерных технологий. Этот деятельностный принцип очерчивает круг наиболее важных дисциплин, без помощи которых не обойтись в языковом учебном

процессе. Более того, осмысление и анализ междисциплинарных связей при отборе текстов приближает к пониманию важной роли русского языка в формировании мировосприятия и миропонимания изучающего русский язык.

Покажем это на примере комплексного анализа трёх текстов, которые мы предлагаем на уроках русского языка в старших классах (подробнее об особенностях полиэтнической образовательной среды (*пространстве русской школы*, в которой обучаются дети с родным нерусским и русским неродным) в Молдове см.: [1]).

*I. Внимательно прочитайте текст.*

*В гостях у подруги Белла познакомилась с бедным молодым художником. Задумчивый, постоянно погружённый в живопись, которую он считал делом своей жизни, никем не признанный, у окружающих он вызывал недоумение и жалость. Белла увидела в нём талант и твёрдость духа, она поверила в него на всю жизнь. Позднее он писал: «Долгие годы её любовь освещала всё, что я делал». Белла стала женой и музой Марка Шагала.*

*Они прожили долгую и счастливую жизнь, вместе преодолевая трудности и победы творческого пути художника. Сорок лет Белла была рядом с Шагалом.*

*Любовь к Белле двигала его по жизни, и только потеря любимой женщины могла заставить Шагала бросить кисти и почти год не писать ничего.*

*До конца своих дней он отказывался говорить о ней, как о мёртвой. С полотен всех периодов его творчества, включая позднейший (после смерти Беллы) на нас смотрят её чёрные глаза. Он написал множество её портретов, и на самых известных полотнах Шагала – «Прогулка» и «Над городом» – её лицо.*

*Большую часть жизни художник провел на чужбине. «Давно, мой любимый город, я тебя не видел, не упирался в твои заборы. ... Я не жил с тобой, но не было ни одной моей картины, которая бы не отражала твою радость и печаль», – писал художник, обращаясь к родному Витебску.*

*Но образ Витебска также был немислим для Шагала без Беллы. Витебск – это их общая, навеки утерянная родина, их общая заветная тайна, мир их грёз. (По А. Уварову)*

1. *Ознакомление.* Назовите основные периоды творчества художника Марка Шагала.
2. *Понимание.* Как вы понимаете смысл следующих выражений из текста: «погружённый в живопись», «твёрдость духа» «заветная тайна»?
3. *Применение.* Разработайте сценарий и сделайте презентацию PowerPoint на тему «Муза художника Марка Шагала».
4. *Анализ.* Найдите в тексте и перечислите всё то, что вдохновляло Шагала творить.
5. *Синтез.* Как могла бы сложиться судьба Шагала, не встретив он Беллу? Обоснуйте свой ответ.
6. *Оценка.* Оцените смысл понятий «родина» и «чужбина», их значимость для героев текста и для вас лично.

*II. Внимательно прочитайте текст.*

*Никола Тесла – серб, родившийся в Хорватии. Он учился в Чехии, работал в Будапеште, в Праге, Страсбурге, в США.*

*Гражданин мира. Он положил начало всемирной электрификации, разработал систему переменного тока, создал моторы и трансформаторы. Благодаря ему освещаются города, посёлки, дома. Именно Тесла – истинный создатель радио, а не Маркони или Попов, которые использовали его разработки и патенты. Это Тесла создал первые радиоуправляемые механизмы, открыл принципы робототехники и работы двигателей на солнечной батарее. Рентгеновский аппарат, счётчик электроэнергии, автомобильный спидометр, люминесцентные лампы, электрические часы, приборы электротерапии – этот перечень можно*

*продолжать и продолжать. У него около тысячи изобретений в разных областях науки и техники!*

*Многие научные открытия устаревают ещё при жизни тех, кто их совершает, из-за быстрого развития науки и технологии. Тесла был редким учёным, чьи работы живут уже в трёх веках. Его наследием подпитываются учёные всего мира. Ему принадлежат идеи электронного микроскопа и лазера, телевизора и мобильных телефонов, интернета и много другого, что стало реальностью только в наше время. (По В. Правдивцеву)*

1. *Ознакомление.* Назовите дисциплины, в области которых совершал свои открытия Никола Тесла.
2. *Понимание.* Как вы понимаете смысл выражения «гражданин мира»?
3. *Применение.* На основе текста разработайте электронный толковый словарь специальных терминов «Открытия Н. Тесла».
4. *Анализ.* Перечислите причины, позволяющие назвать Никола Тесла «редким учёным».
5. *Синтез.* Напишите возможный (наиболее вероятный) сценарий, объясняющий, почему Н. Тесла не известен мировой научной общественности как истинный создатель радио.
6. *Оценка.* Оцените значимость открытий Н. Тесла лично для вас.

**III.** Внимательно прочитайте текст.

*Я слушал скрипку. На ней играл Вася-поляк. О чём рассказывала музыка? На что жаловалась она, на кого гневалась?*

*Вася, не переставая играть, говорил: «Эту музыку написал мой земляк Огинский. Написал, прощаясь с родиной. Давно уже нет композитора на свете, но боль его, тоска его, любовь к родной земле, которую никто не может отнять, жива до сих пор».*

*«Спасибо вам, дяденька», – прошептал я. Восторженными слезами благодарил я Васю. В эти минуты не было для меня зла. Мир был добр и одинок так же, как я. Во мне звучала музыка о неистребимой любви к родине!..*

*...Прошло много лет. Однажды в конце войны я стоял возле пушек в разрушенном польском городе. Кругом пахло гарью, пылью. И вдруг в доме, расположенном через улицу от меня, раздались звуки органа. Эта музыка разбредила воспоминания. Когда-то мне хотелось умереть от непонятной печали и восторга после того, как я послушал полонез Огинского.*

*Музыка так же, как в далёком детстве, хватала за горло, но не выжимала слёз, не прорастала жалостью. Она звала куда-то, заставляла что-нибудь делать, чтобы потухли эти пожары, чтобы люди не ютились в горящих развалинах, чтобы небо не подбрасывало взрывами. Музыка властвовала над оцепеневшим от горя городом, призывая к мирному труду. (По В. Астафьеву)*

1. *Ознакомление.* Озаглавьте основные части текста.
2. *Понимание.* Объясните причины восторженных слёз героя, опираясь на высказывание В. Астафьева: «Музыке дано растревожить в нас самих непонятное чувство, в котором желание любви, мечты о всепрощении, тоска по прекрасному, – недаром от музыки плачут. Это люди плачут о себе, о лучшем в себе...».
3. *Применение.* Сравните, а затем обоснуйте восприятие главным героем полонеза Огинского в детстве и через «много лет».
4. *Анализ.* Раскройте особенности музыки как истинно всеобщего, универсального языка людей. Как эта особенность отражена в тексте?
5. *Синтез.* Предложите свой список пяти жизнеутверждающих музыкальных фрагментов, на основе одного из них с помощью программы Movie Maker создайте видео-файл.
6. *Оценка.* Определите 3-4 критерия вашей оценки любимой музыки.

Комплексным такой анализ называется потому, что, кроме традиционной цели: «учить читать, понимать и ценить с художественной точки зрения русский язык» [7], – мы приобщаем школьников к русскому культурному коду. Полнота дидактического наполнения данного вида работы на уроке обеспечивается с учётом *новых реальностей поликультурного и сетевого общества*, а также идеи «расширения пространства освоения культуры через осмысленную деятельность» Л.С. Илюшина [5].

В ряде случаев учащимся можно предложить только текст, а вопросы и задания к нему составят сами ученики, используя «Конструктор задач как инструмент создания дидактического текста» [5].

Полагаем полезным для обмена опытом преподавателей включение подобных текстов в *банк текстов* виртуальной образовательной среды или в электронные *тренажёрные комплексы*. Для создания мультимедиа-ресурсов (например, электронной коллекции текстов) можно воспользоваться универсальной инструментальной системой «Greenstone», работающей на платформе Windows с использованием стандартных Web-серверов и позволяющей обеспечить возможности удаленного администрирования и сетевого доступа.

Развитие нашей темы видим в дальнейшем поиске форм работы над текстом, способствующих освоению культурного кода на уроке русского языка в новых социокультурных реальностях, в более широком применении информационно-компьютерных технологий, в поиске средств обращения к личности каждого ученика полиэтничной аудитории Молдовы.

#### Литература:

1. Думитраш О.В. Деятельностные принципы формирования русской культурно-языковой компетенции в условиях многоязычия // International Conference and 7th International Scientific and Practical Seminar “Multilingualism and Intercultural Communication: Challenges of the XXI Century” – Prague, 2013/ О.В. Думитраш [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.bilingual-online.net/> – Дата обращения: 27 июля 2014 года.
2. Думитраш О.В. Деятельностные принципы формирования русской культурно-языковой компетенции молдавских старшекласников // Russische Sprache heute: Zwischen Fremd- und Muttersprache. In: Das Neue in Erforschung und Vermittlung des Russischen. – Berlin, 2014. – S. 93-104.
3. Думитраш О.В. Формирование культурно-языковой компетенции как актуальная проблема методики преподавания русского языка в молдавской школе // Русистика и современность: Материалы XV Международной конференции. – Жешув, 2013. – С. 114-122.
4. Думитраш О.В. Формирование культурно-языковой компетенции как проблема полиэтничной образовательной среды // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). – Москва, 2013. – С. 22-31.
5. Илюшин Л.С. Конструктор задач как инструмент создания дидактического текста. Методология и инструментарий // Педагогика текста: Всероссийская научно-практическая конференция: Сборник статей. – Санкт-Петербург, 2010. / Л.С. Илюшин [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.docme.ru/doc/227432/konstruktor-zadach--l.s.-ilyushin> – Дата обращения: 28 июня 2014 года.
6. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – Москва, 1996. – 288с.
7. Щерба Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворений / Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – Москва, 1957. – 188с. – С. 26-44; 97-109.



## **СМЫСЛОВОЕ ПРОСТРАНСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА**

**Abstract.** The article deals with discourse analysis of the national fiction text which conceptual nature can be investigated and manifested as linguistic phenomena. The semantic space of fiction texts is a certain linguistic world picture which naturally is coloured by ethnic peculiarities of mentality. The national fiction text is able to reveal through discourse the semantic intentions of the creator of the text. Discourse analysis of the of national fiction text can be investigated as social interaction vs dialogue of the creator and reader. Discourse is considered to be a national world picture of life.

Национальная или этническая картина мира имеет свое отражение в дискурсивном анализе текста. Текст определяет дискурс – картину мира, создаваемую посредством этого текста. Современный этап развития гуманитарных наук в целом отличается дискурсивизацией исследований, а именно: опорой на дискурсивную практику человека; исходной посылкой об укорененности всех ментальных процессов в этой практике; учетом ее конститутивной роли в обществе и культуре; пониманием дискурсивности властных отношений, идеологической направленности, историчности дискурса; рассмотрением дискурса как формы социального действия; анализом дискурса как структуры и процесса одновременно; интеракциональным подходом к анализу речи, т.е. рассмотрением ее как социального взаимодействия или интеракции – т.е. диалога.

Последний аспект – интеракциональный, диалогический – является доминантной характеристикой дискурса, вбирающей два измерения последнего: индивидуально-личностное и социальное. С одной стороны, важно рассмотреть, как создается и понимается дискурс отдельными участниками речевого взаимодействия, а с другой – как он функционирует в социальном контексте. В обоих случаях: и в анализе ментальных процессов, протекающих при создании и понимании дискурса, и в анализе социального функционирования дискурса на первый план выходит проблематика диалога – взаимодействия дискурса с контекстом. Другими словами, дискурс – это реализация социального взаимодействия в языковой форме, это структура и процесс языкового творчества и познания мира человеком.

Представим наши практические результаты по обоснованию тезиса о том, что дискурс текстового материала есть реализация речетворчества в социальном аспекте, несущее огромный концептуально-когнитивный, смысловой потенциал. В качестве языковой единицы приведем выдержки из текста литературного памятника дореволюционной бурятской литературы – сочинения дорамба-ламы (одна из высших буддийских ученых степеней) Кодунского дацана Эрдыни-Хайбзун Галшиева «Зерцало мудрости». Сочинение «Зерцало мудрости» по своей структуре относится к жанру субхашит, традиционному жанру индийской литературы. Излюбленными темами субхашит были идеи морального порядка, правила жизненной мудрости. В первом двустишии высказывается основная мысль-мораль, во втором – поэтически оформленное ее подтверждение. Семиотический анализ текстового материала предполагает изучение функциональной стороны составляющих текста, высказываний-предложений. Вслед за Мечковской Н.Б., выделяющей следующие функции текста как знака в процессе дискурса, как регулятивно-побудительная, эмоционально-экспрессивная, фатическая, метасемиотическая, фасцинирующая, эстетическая и коммуникативно-познавательная, попы-



таемся представить их действие.

«Хотя и велико значение знатности, происхождения и наследуемого богатства Старательно приобретай любое знание. Если не имеешь украшающего тебя знания Ты гол, хотя и приходишь из высокого знатного рода (№ 211)». «Даже будучи невеждой В худшем случае с усердием овладей письмом на родном языке. Не умеющий прочесть послание, намекающее ему или помощь, или вражду, Действительно одинаков со скотом (№ 213)». «Если обладаешь прирожденным талантом, Тем более познай науку. Если же иметь крылья, но не летать, То польза небольшая (№ 214)». «Как сына, так и дочь Научи началам грамоты. Благодаря ей они обретут Язык для речи и уши для слуха (№ 223)». «Своих малолетних детей научи, Как воспринимать и отвергать хорошее и плохое. Если они не знают, что можно воспринять и что отвергнуть, То будут подобны слепым, хотя и одарены разумом (№ 226)» (Галшиев, 1993, 201-203).

По своей форме и содержанию моральные наставления буддийского священнослужителя соотносимы с произведениями риторического искусства античности. Также как и по законам античных риторических канонов, в тибет-монгольском текстовом варианте Галшиева можно обнаружить важнейшие «части речи», определяющие развитие темы: 1.введение; 2. предложение или теорема; 3. повествование; 4. подтверждение; 5.опровержение; 6. заключение. Причем, в зависимости от жанра ораторского искусства иные части могли быть пропущены, заменены. «Идеоречевой цикл – порождение смысла или путь от замысла к тексту – по античному канону трехчастен: от инвенции через диспозицию к элокуции. При этом важно отметить, что мысль (Логос) была словом с самого начала изобретения» (Никитина, 2006, 198). В предлагаемом тексте-четверостишии присутствуют следующие «части речи»: 1.введение; 2.теорема; 3.повествование; 4.заключение.

Действительно, если обратить внимание на «формулу» четверостиший, то вторая строфа является «теоремой», словесным кодом Логоса. Для иллюстрации выделим эти строфы: № 211: «Старательно приобретай любое знание»; №213: «В худшем случае с усердием овладей письмом на родном языке»; № 214: «Тем более познай науку»; №223: «Научи началам грамоты»; №226: «Как воспринимать и отвергать хорошее и плохое».

В рамках семиотической традиции изображение идеоречевого цикла представляют в виде треугольника, в вершинах которого будут расположены *inventio*, *dispositio*, *ornatio* (Никитина, 2006, 201). Смысл может заключаться в любой из вершин этого треугольника, превращаясь в словесный код, разрастаясь до размеров текста. Условная догма, «теорема» школы цанид, наставление морального плана, облеченная в словесный текст в семиотическом треугольнике занимает место *inventio* «изобретаю; создаю (замысел)».

*Dispositio* «располагаю; расставляю» - это и есть выбор автора места расположения строфы. Оно более индивидуально (в смысле порождения), чем *ornatio* «украшаю». «Украшение» есть изобретенных идей пристойными и избранными речениями изображение. Состоит в чистоте стиля, в течение слова, в великолепии и силе оно» (Мечковская, 2004, 198. цит. по Ломоносову).

Элокутивный акт, т.е. доведение Логоса до сознания интерпретанта посредством речи, это сам по себе факт функции знаковой системы, представленной в виде четверостишия. На этапе элокуции или перлокуции (У.Эко) совокупность идей, Логос получает дополнительное, индивидуально-эмотивное словесное выражение. Развитие смысла находит выражение в тропах, таких, например, как метафора и метонимия.

Примером метонимии - одной из эффектных троп языка – в тексте могут служить третья и четвертая строфы: № 211: «Если не имеешь украшающего тебя знания Ты гол, хотя и приходишь из высокого знатного рода». № 213: «Не умеющий прочесть послание, намекающее ему или помощь, или вражду, Действительно одинаков со скотом». № 214: «Если же иметь крылья, но не летать, То польза небольшая» № 223: «Благодаря ей (грамоте) они обре-

тут Язык для речи и уши для слуха». № 226: «Если они не знают, что можно воспринять и что отвергнуть, То будут подобны слепым, хотя и одарены разумом».

Эффект словесного воздействия достигается благодаря естественному и органичному повороту того смысла в несколько иную плоскость, иное семиотическое пространство, но легко узнаваемое с точки зрения житейского бытового сознания, а потому «близкое» адресату (в нашем случае - кочевнику-скотоводу). Сужение исходного Логоса (смысла второй строфы) основано на механизме (функции) метонимии. Метонимия в качестве универсальной модели образной деривации, объединяя в себе «образное обобщение, образные индукцию и дедукцию» (Мечковская, 2004, 188) призвана спроектировать в сознании читателя то самое истинное, что заключено в «теореме» четверостишия. Иначе, использование метонимии в четверостишиях-наставлениях Галшиева способствует доказательности и верификации Логоса, появляющегося и закрепляющегося в «научной картине мира» в житейском сознанииномада-скотовода. Таким образом, третья и четвертая строфы четверостиший «Зерцала мудрости» представляют собой не понятия, а коллективное представление о явлениях мира. Первая, третья и четвертая строфы – это явление языковой картины мира (в нашем случае – скотовода-кочевника), которая от научной картины мира (вторая строфа) отлична своей поверхностью и наглядностью.

Метонимия «высвечивает» *метасемиотическую функцию* текста как кода. Тексты третьей и четвертой строф четверостишия формируют «образ», представление некоего невежества, необразованности. Метаязык автора текста, или предметный язык должен (по замыслу автора) обнаружить предполагаемое сходство, единообразие используемых знаков. В итоге дискурс-анализ четверостиший Э.-Х. Галшиева демонстрирует способность текста формировать у адресата представление о ценности образования, знаний, наук.

Согласно Мечковской Н.Б., представление формирует научную картину мира, тогда как просто слово, вернее его лексическое содержание «рисует» наивную (языковую) картину мира. Формирование научной картины мира посредством наивной (языковой) картины мира и есть функция *познавательно-логическая*, которую Р.О.Якобсон не отделяет от *коммуникативной* – основной функции большинства коммуникативных актов, представленной в данном случае отдельным языковым текстом. Именно научная картина мира, формируемая посредством данного текста, может совпадать в своих интенциях со смысловым пространством дискурса любого текста, включая и национальный.

Ornatio – «украшением» текста можно считать и его форму – четыре строфы, несущую в себе *эстетико-поэтическую функцию*. Ритмичность, звуко-смысловой точный подбор слов, использование троп – метонимии и метафоры, способных «обнажить» глубинный, коннотативный смысл явного, мира профанного, что и отличает четверостишия «Зерцала мудрости» от простых нравоучений, пусть и облеченных в ритмическую форму, сближая их с японской танкой, хойкку, индийскими субхашитами. Подобный эстетически заряженный текст выполняет еще одну функцию – *фасцинирующую*, способную убеждать, волновать, внушать, завораживать. Внушающая энергия искусного слова связана с древними религиозно-ритуальными обрядами воздействия на психику человека.

Сущность этого воздействия состоит в вовлечении сознания в круг чувственного, дологического мышления, где человек «утратит различие субъективного и объективного, где обострится его способность воспринимать целое через единичную частность, где краски станут петь ему и где звуки покажутся имеющими форму, где внушающее слово заставит его реагировать так, как будто свершился самый факт, обозначенный словом» (Мечковская, 2004, 251 цит. по.Иванову Вяч.Вс.).

Таким образом, функциональный аспект четверостиший «Зерцала мудрости» Э.-Х. Галшиева демонстрирует множественность функций (*регулятивно-побудительная, эмоционально-экспрессивная, фатическая, метасемиотическая, фасцинирующая, эстетическая и ком-*

муникативно-познавательная), способствующих раскрытию содержательного аспекта текста. Раскрывая функциональную сторону знаковой системы данного текста, представляется возможным указать на объективно-рациональный и субъективно-чувственный аспекты плана содержания. Учитывая пределы возможностей естественного языка в выражении чувственной, субъективно-эмоциональной информации, равно как и значений обобщенно-объективных и рациональных, предпринятая попытка дискурса литературного национально-го текста, способствует, на наш взгляд, более полному раскрытию содержательной стороны текста, его концептуально-смыслового потенциала.

#### Список использованной литературы

1. Галшиев Э.-Х. Бэлигэй толи. Зерцало мудрости (разъясняющее принимаемое и отвергаемое по двум законам (на бурятском и русском языках). Буярадай номой хэблэл. Улан-Удэ. 1993.
2. Мечковская Н.Б. Семиотика. Язык. Природа. Культура. Учеб.пособие. М.: «Академия», 2004.
3. Никитина Е.С. Семиотика. Учеб.пособие. – М.: Академический Проект. Трикста. 2006.
5. Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол. // Принципы типологического анализа языков различного строя. М.: Наука, 1972.
6. Умберто Эко. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. СПб.: Symposium. М.: Изд-во prry, 2005.



*Жигжитова М.*  
учитель английского языка  
*Чита, Россия*

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ДУХЕ КУЛЬТУРЫ МИРА

**Abstract.** Popularity of the method of projects due to the didactic nature of this method allows us to solve the problem of development of creative abilities of students, as well as skills to independently design their knowledge and apply them, to solve practical and cognitive problems, navigate the information space, analyze the information. Students use the totality of all these intellectual skills at different stages of cognitive, experimental or applied, creative activity.

The use of projects with foreign language teaching allows students to use the foreign language as a means of knowledge, a way of expressing their own thoughts, perceptions and understanding of other people's thoughts. This is the most effective way to divert the attention of students with forms of expression on the content and engage in knowledge of the surrounding world by means of a foreign language, thereby expanding the scope of social competence.

В последние годы все более широкое распространение в практике обучения, в том числе и в обучении иностранным языкам, находит метод проектов.

Популярность метода проектов обусловлена тем, что в силу своей дидактической сущности данный метод позволяет решать задачи развития творческих возможностей учащихся, студентов, а также умений самостоятельно конструировать свои знания и применять их для решения познавательных и практических задач, ориентироваться в информационном пространстве, анализировать полученную информацию. Учащиеся используют совокупность всех перечисленных интеллектуальных навыков и умений на разных этапах познавательной, экспериментальной или прикладной, творческой деятельности.

Использование метода проектов при обучении иностранным языкам позволяет учащимся использовать иностранный язык как средство познания, способ выражения собственных мыслей, восприятия и осмысление мыслей других людей. Это наиболее действенный способ переключить внимание учащихся с формы высказывания на содержание и включиться в познание окружающего мира средствами иностранного языка, расширяя тем самым сферу действия социокультурной компетенции.

Английский язык это элемент культуры, который функционирует в рамках определенной культуры. При обучении языку каждый должен быть знаком с особенностями этой культуры, с особенностями функционирования английского языка в этой культуре, другими словами, необходимо формировать страноведческую компетенцию.

Чтобы учащиеся воспринимали английский язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо знакомить их не только со страноведческой тематикой. Необходимо искать способы включения их в активный диалог культур, чтобы они на практике могли познать особенности функционирования английского языка в новой для них культуре.

Метод проектов может позволить решить эту дидактическую задачу и соответственно превратить уроки английского языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, практически значимые и доступные для учащихся проблемы с учетом особенностей культуры страны и по возможности на основе межкультурного взаимодействия.

Для грамотного использования метода проектов требуется значительная подготовительная работа в целостной системе обучения в школе, не только в обучении английскому языку.

Представим основные требования в плане линводидактики при использовании проектной методики:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для её решения;
- практическая и теоретическая значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время;
- структурирование содержательной части проекта;
- использование исследовательских методов, определение проблемы, выдвижение гипотезы, обсуждение методов, подведение итогов;
- представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике;
- выдвижение гипотез решения поставленной проблемы;
- обсуждение и обоснование каждой из гипотез;
- обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах, возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы;
- оформление результатов;
- работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу;
- защита проектов, гипотез решения проблемы каждой из групп с оппонированием со стороны всех присутствующих;
- выявление новых проблем.

Существует общедидактическая типология проектов, используемая при работе над любой проблемой познавательного плана, где иностранный язык действительно выступает в качестве средства общения между партнерами (с зарубежными школьниками, учителями). Прежде всего, это типологические признаки:

- доминирующий в проекте один из видов деятельности: исследовательский, творческий, роле-игровой, практико-ориентированный и проч.

- предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.

- характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта).

- характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира): внутришкольный, региональный, международный.

- количество участников проекта.

- продолжительность проекта: краткосрочные (для решения небольшой проблемы или части более крупной проблемы), средней продолжительности (один - два месяца); долгосрочные (до года).

В реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых имеются признаки исследовательских проектов и творческих, например, одновременно, практико-ориентированные и исследовательские. Каждый тип проекта имеет тот или иной вид координации, сроки исполнения, этапность, количество участников. Поэтому, разрабатывая тот или иной проект, следует иметь в виду признаки и характерные особенности каждого из них.

При создании группового проекта учитываются следующие критерии определения состав участников:

- уровень обученности;
- коммуникабельность;
- инициативность;
- работоспособность;
- умение работать в команде;
- интересы и др.

Готовые проекты оцениваются по следующим критериям:

- структура организации проекта: введение, заключение, указание источника дополнительного материала, формулировка темы, минимум 12 фраз;

- содержание: информативная насыщенность проекта, изложение своего собственного мнения, отношения к проблеме, соответствие излагаемого теме, оригинальность;

- формы изложения проекта: степень владения материалом (свободное, несвободное), оформление проекта, умение привлечь и контролировать внимание слушающих, умение отвечать на вопросы или переадресовать неудобный вопрос и т.д.;

- языковые требования: языковая правильность, лексическое разнообразие речи. беглость

Проектная деятельность обладает как достоинствами, так и недостатками. Мы выделяем следующие достоинства проектной методики:

-отсутствие готовых и однозначных решений (моделирование жизненной ситуации);

- развитие навыков самообразования и самоконтроля;

- развитие навыков групповой деятельности;

- повышение информационной культуры - развитие навыков поиска, сбора, обработки и представления информации, в том числе и с использованием информационно-коммуникационных технологии;

- создание комфортной среды обучения за счет того, что каждый ребенок может проявить себя – если не в иностранном языке, так в рисовании, например;

- повышение мотивации; развитие самостоятельности и инициативы, творческих способностей, способностей учащихся к самооценке; интеграция различных предметов.

Недостатки метода проектов:

- проблема субъективной оценки творческой работы;

- переоценка своих возможностей и попадание в стрессовую ситуацию из-за невозмож-

ности уложиться в определенные сроки;

- психологические коммуникативные проблемы: деление группы на “работяг” и “балласт”;

- технические накладки, которые могут повлиять как на процесс работы, так и на конечный результат.

Несмотря на некоторые недостатки, проектная деятельность как нельзя лучше вписывается в актуальный в настоящее время так называемый компетентностный подход к обучению, который включает в себя развитие у учащихся трех компонентов: умение работать с различными источниками информации; умение работать в группе; умение работать самостоятельно.

В процессе работы над проектом учащиеся имеют возможность на практике использовать знания и методы, взятые из других областей (истории, географии, музыки, кино, компьютерных технологий, дизайна и т.д.).

В итоге создается реальный продукт: график, диаграмма, плакат, листовка, буклет, рекламный проспект, Power-Point Presentation, собеседование и т.д. На практике мы реализовывали множество проектов, среди которых стоит особо выделить следующие проекты учащихся.

Работа учащихся над долгосрочным международным проектом «Mynativeplace», «Frankenstein» с детьми из Shaumburg, Illinois и Murfreesboro, Tennessee, USA, также с детьми из Inverell, NewSouthWales, Australia расширило и коммуникативные умения, и социокультурные компетенции. Каждый ученик переписывался со своим другом по переписке и, таким образом, участвовал в групповых проектах. Учащиеся не просто делились информацией с партнерами с разных концов земного шара, а совместно работали над этими проектами проектом: выбиралась тема, разрабатывались методы исследования, был создан свой стенд, куда и помещались полученные результаты.

Были и монопроекты – например, участие в конкурсе в журнал “NewMoon”. Ученица Цыренова С. выиграла ежегодную подписку данного журнала и денежную премию. Ее статья в рубрике «FromRussiawithlove» была напечатана в этом американском журнале для девочек. Также Батоева Б. во Всероссийском конкурсе сочинений среди старшеклассников сельских школ «Для чего нужно знание английского языка?» заняла 3 призовое место и была награждена дипломом РАД, благодарственным письмом Рособразования и плеером Green quark CDM-621. Базарова В. со своим моно-проектом-эссе став победителем заочного международного конкурса «PeaceThroughUnderstanding», участвовала в международном детском форуме «PeaceCamp - 2005» в Египте.

На современном этапе использование ресурсов интернет, в т. ч. e-mail, Facebook, Skype – при создании различных проектов являются эффективными и доступными способами овладения кросскультурной грамотностью в условиях реального общения. Подытоживая сказанное, мы полагаем, что применение проектного метода в обучении иностранным языкам способствует формированию толерантной, творческой личности.

### **Библиография**

Биболетова М.З. УМК "Enjoy English", 2004.35 с.

Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе. М.: Изд-во Просвещение, 2006.59 с.

Государственный стандарт по иностранным языкам. 2006.18 с.

Денисенко О.А. Английский язык в школе. М.: Изд-во Просвещение, 2005.42 с.

Е.С. Полат "Типология телекоммуникационных проектов" - Наука и школа - № 4, 1997.

Зимняя В.Н. Педагогическая психология. М.: Изд-во Просвещение, 2004.217, 249, 316 с.

Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения М.: Изд-во Просвещение 2003.152 с.

Новые педагогические и информационные технологии / Под ред. Е.С. Полат - М., 2006.

Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. - 2000. - № 2.

Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. -

2000. - № 1.

Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. М.: Изд-во Просвещение, 2004.214 с.

Пассов Е.И. Проблемы коммуникативных методов обучения иноязычной речевой деятельности. М.: Изд-во Воронеж, 2003.96 с.

Пассов Е.И. Прогрессивная концепция иноязычного образования. М.: Изд-во Титул, 2005.47 с.

Пассов Е.И. Коммуникативная методика. М.: Изд-во АРКТИ, 2005.28 с.

Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Изд-во Просвещение, 2003.52 с.

Соловцова Э.И., Каменецкая Н.П. О преподавании иностранных языков на современном этапе // ИЯШ // 2004. №3. С.61, 35, 48, 81.

Философский энциклопедический словарь. М.: Изд-во Феникс, 2004.68 с.)



*Жукова Е.А.*  
*преподаватель русского языка*  
*МГУП Международный образовательный и культурный центр РФ*  
*Шандунский гидротехнический институт*  
*Жичжао, КНР*

## **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Abstract.** The article touches upon the issue of developing lexical competence as part of general linguistic competence structure. Much attention is given to theoretical justification for lexical competence developing; the significance of lexical units as communicative means is pointed out. In particular, the article considers some specific problems in teaching Russian to Chinese-speaking students as to their lexical competence progress focusing on the difficulties caused by the cross-cultural difference. The article also provides teachers of Russian as Foreign Language who work with students from PRC with some recommendations.

Понятие «компетенция» уже давно входит в понятийный аппарат теории и методики преподавания иностранных языков. Оно было введено Н.Хомским в 1965 году, который сформулировал понятие компетенции применительно к теории языка. Компетенция (в переводе с латинского - «competencia») означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает познаниями и опытом. В рамках компетентного подхода к организации учебного процесса основное внимание акцентируется на формировании всех видов компетенции, от которых зависит успешность межкультурной коммуникации.

Под лексической компетенцией в методике понимается сумма теоретических знаний о лексическом составе языка и умение использовать его для осуществления речевой деятельности.

Лексическая компетенция входит в структуру языковой компетенции, которая является составной частью иноязычной коммуникативной компетенции и представляет собой сложное образование, в состав которого входят: мотивационный, когнитивный, деятельностно-практический и рефлексивный компоненты.

В последние годы в методике преподавания иностранных языков и РКИ значимость лексики как средства коммуникации, стала одной из первостепенных. Присутствие специальных заданий, ориентированных на оценку умений использования лексики в различных видах речевой деятельности, во всех формах международных экзаменов также свидетельствует о признании исключительной важности владения лексическим материалом.

Овладение лексикой в условиях обучения иностранному языку имеет системно - образующее значение. Именно в лексике заложены те смыслы, с помощью которых и на основе которых происходит общение людей между собой. Словоупотребление и словоупотребление тесно связано с процессами формирования, формулирования и оформления мысли лексическими средствами.

Владение лексической компетенцией подразумевает способность учащихся определять контекстуальное значение слова, сравнивать его с другими языками, выделять в нем национальную характеристику для культуры данного народа.

А.Б.Витоль писал: «...как не построишь дом без кирпича, так и не овладеешь языком, не усвоив необходимого количества слов».

Достижение высокого уровня развития лексической компетенции проявляется в том, что человек с легкостью использует большой лексический запас как при непосредственном, так и опосредованном общении. Формирование лексической компетенции осуществляется поэтапно: согласно А.Н.Шамову начинается с накопления эмпирических знаний – наблюдений за функционированием лексических единиц в разных коммуникативных контекстах. На этом этапе обучающиеся получают новую лексику, представления о звуковом и графическом образе данной лексической единицы, устанавливая связи между иноязычным словом и его значением. Студенты приобретают навыки идентификации лексических единиц в предъявляемых коммуникативных ситуациях.

Второй уровень развития лексической компетенции предполагает формирование навыков употребления изучаемых лексических единиц, установление прочных связей между лексическими единицами и их значением. Речевой тренинг изучаемой лексики на этом этапе способствует консолидации первичных навыков употребления слов в заданном коммуникативном контексте. Коммуникативный фон, предлагаемых на этом уровне упражнений, последовательно раскрывает диапазон применения изучаемых лексических единиц, иллюстрируя их коммуникативные возможности.

Третий уровень развития лексической компетенции связан с приобретением теоретических знаний о лексической системе изучаемого языка, то есть происходит обогащение лингвистического опыта обучающихся и развивается филологический кругозор. Этот уровень предполагает формирование навыков установления особенностей формы, структуры и значений слова, способствуя созданию более прочных вербально-семантических связей.

Заключительный четвертый уровень развития лексической компетенции связан с развитием умений употребления лексических единиц для решения коммуникативных задач. Этот уровень компетенции связан с выполнением практических действий с иноязычной лексикой и направлен на решение различных коммуникативных задач в соответствии с условиями общения, предполагая использование необходимых для этого языковых знаний, речевых навыков и умений. При становлении лексической компетенции необходимо соблюдение двух основных условий, первое связано с организацией и запоминанием лексического материала на основе специальных приемов, основанных на учете особенностей когнитивной деятельности обучающихся. Второе обеспечивает усвоение самих лексических единиц, семантической информации о них, отработку практических действий со словом на разных уровнях сложности, выработку навыков по комбинированному использованию лексических единиц в самых разнообразных ситуациях речевого общения. Результатом формирования лексической компетенции являются следующие показатели умений:

- осознанно имитировать звуковой образ иноязычного слова;
- быстро находить слова в ментальном лексиконе;
- реконструировать ментальный (когнитивный) образ слова в естественную языковую форму;
- выделять предмет говорения и организовывать вокруг него лексические единицы;



- выражать одну и ту же мысль разными лексическими средствами (лексическая гибкость);
- догадываться о значении неизвестных слов по их составляющим;
- добиваться выразительности речи путем подбора специальных лексических единиц;
- решать проблему нехватки лексических единиц разными путями;
- осуществлять лексическую самокоррекцию.

Наличие названных показателей в полном объеме свидетельствует о достаточно высоком уровне развития лексической компетенции, что обеспечивает смысловую сторону высказывания. Прагматически значимая информация, предназначенная для ее передачи в актах коммуникации, транслируется другим участникам коммуникации в первую очередь через значения и смыслы лексических единиц. К этому добавляются и другие средства языка – грамматика, фонетика и стилистика. В традиционной методике обучение лексическим навыкам осуществляется в соответствии с 3 этапами:

первым этапом является этап введения, семантизации нового слова и первичного его воспроизведения. Беспереводное введение слова зависит от характера данного слова. На начальном этапе использование наглядности положительно влияет на закрепление связей между языковым образом и его конкретным значением при введении слов с конкретным значением. На среднем и старшем этапе используется контекст в сочетании с анализом слова по словообразовательным элементам, синонимы, антонимы, этимология слова, семья слов в сочетании с переводом, дефиниция.

Второй этап работы над лексикой – этап тренировки и создания прочных лексических речевых связей в заданных пределах в однотипных речевых ситуациях. Тренировка учащихся в усвоении слов реализуется при помощи упражнений. Все лексические упражнения делятся на две категории, направленные на:

- 1) запоминание слова, его семантики в единстве с произносительной и грамматической формой. Например:
  - Назвать изображенные на картинке предметы.
  - Выбрать или исключить из ряда слов одно, соответствующее данной теме.
- 2) формирование сочетаний слов смыслового характера. Например:
  - образовать с выделенным словом другие предложения по образцу.
  - Дополнить предложение (или заполнить пропуски в предложении) подходящими словами; слова даны под чертой или приводятся учащимися по памяти.
  - Употребить в данном предложении синоним к выделенному слову.
  - Придать предложению противоположный смысл, употребив вместо выделенного слова антоним.
  - Ответить на вопрос, употребив новое слово.

К этим упражнениям примыкают разнообразные «игры в слова». Например, игры с элементами кроссворда типа: кто назовет больше слов на тему; учитель дает дефиницию, учащиеся должны назвать слово. Предлагаются такие игровые задания, как:

- подобрать из «разбросанных» слов сочетания;
- распространить предложения за счет определений к выделенным существительным, дополнений к глаголам-сказуемым (из данных под чертой, по памяти).

Третий этап работы над лексикой – применение. Здесь от учащихся требуется использовать новые слова в высказываниях, в диалогической и монологической форме, понимать текст на аудировании, понимать новые слова при чтении текста. Следует заметить, что владение словом иностранного языка в значительной степени зависит от характера закрепления и от практики, а не от способа введения. И центральным звеном во всей работе по созданию лексических речевых навыков является второй и третий этапы, т.е. этапы создания прочных и гибких лексических речевых навыков. Содержание работы на этих этапах составляют ус-

ловно-речевые, подлинно речевые, лексически направленные ситуативные и контекстные упражнения.

Преподаватели русского языка, работающие в китайской аудитории, сталкиваются с различными трудностями при формировании лексической компетенции, которые вызваны не только разницей, систем русского и китайского языков, но и культурологической, что затрудняет процесс обучения. Обучая студентов из Китая, необходимо учитывать особенности образовательной системы, принятой в этой стране. В основе образования в Китае лежит заучивание классических текстов и постоянное их повторение (даже в процессе индивидуальной речевой деятельности). На занятиях ученики занимаются переводами текстов с древнекитайского на современный китайский, работая со словарями. Поэтому очень трудно отучить китайских студентов от привычки смотреть каждое новое слово в словаре. Главной задачей учащегося в Китае всегда было запоминание огромного количества материала и его воспроизведение, не предусматривающее ни его анализа, ни интерпретации, ни выражения своего отношения к нему. Большинство китайцев обладают некоммуникативным (рационалистическим) стилем изучения иностранных языков, легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми навыками, с трудом преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации. По мнению Т.М. Балыхиной и Чжао Юйцзяна, основными характеристиками китайских студентов являются эмоциональная сдержанность; соблюдение иерархии (нерушимый авторитет преподавателя); «сохранение лица» учащихся; самостоятельность учащихся. Китайские учащиеся чаще всего выступают в роли объекта, пассивно усваивающего знания. В системе преподавания русского языка в Китае приоритет отдается чтению, системному контролю, использованию словарей, толкованию и заучиванию наизусть. Метод показа базируется на чтении и письме, а метод семантизации на переводе и толковании. Основным методом объяснения – инструктирование на родном языке, иногда на основе сопоставления языков. В основе введения нового материала лежит дедуктивный метод. Основным критерием усвоения языка считается количество выученных слов, причём часто не учитывается флективность русского языка, что приводит к ошибкам и искажению смысла. Основное время на занятиях, отводится выполнению лексико-грамматических упражнений, чтению, переводу. Обучение вне языковой среды имеет неоспоримую специфику, поскольку формирование речевых навыков и умений происходит исключительно в рамках заданной учебной модели. Конечный результат определяется прежде всего тем, насколько эта модель отвечает поставленной цели и позволяет в дальнейшем использовать сформированную языковую и коммуникативную компетенцию в реальных ситуациях общения. И все же тот факт, что речевая деятельность учащихся на иностранном языке ограничена рамками учебной аудитории, вне которой они общаются на родном языке, живут в атмосфере родного языка, не обеспечивает оптимальных условий для автоматизации языковых и речевых навыков на данном языке и серьезным образом сказывается на формировании лексических навыков.

Эти особенности обучения надо учитывать преподавателю РКИ, работающему в китайской аудитории в условиях неязыковой среды. При переходе на коммуникативную систему обучения появляется ряд сложностей. Студенты не подготовлены к продуктивной деятельности, даже обладая значительным лексическим запасом, не могут грамматически правильно оформить речь или воспринимать на слух, заранее прочитанный текст. На занятиях по речевой практике с носителями языка студенты чувствуют себя скованно т.к. сталкиваясь с другой системой обучения, они не всегда могут сориентироваться в ней и выполнять требования преподавателя. Китайские студенты не умеют работать по моделям, они не знакомы с методами которые лежат в основе многих пособий по РКИ. Текст они воспринимают как образец для заучивания и репродуцирования, проблемные тексты, заставляющие задуматься, или высказывать собственное мнение часто вызывают непонимание и отторжение. В российской методике РКИ преподаватель стремится научить студентов пониманию новой лек-

стики в различных языковых ситуациях, стараясь развить в них языковую догадку. Китайские студенты трудно откликаются на такую методику. При работе с ними надо знакомить их с лексическим богатством и образной стороной языка, с явлениями русской культуры, обучать их русской манере общения (спорам, дискуссиям). Надо предусматривать специальные задания по использованию приемов европейской системы логики (анализа, синтеза, обобщения, доказательства). Формулировать вопросы и задания такого типа: «Почему?», «Каким образом?», «Зачем?», «Объясните!», «Докажите!», «Выразите свое мнение!», предъявлять задачи, требующие высказывания собственного мнения, выражения своего отношения к проблеме. С самого начала студенты должны приобретать навык восприятия аутентичной русской устной речи, учиться понимать смысл отдельных реплик собеседника, а также небольших по объёму связных высказываний, построенных на изученном материале ввиду того, что для китайских студентов наиболее сложным видом речевой деятельности является аудирование и говорение. И хотя на занятия по обучению лексики отводится достаточное количество часов 10-12 в неделю, на устную отработку лексического материала времени не хватает поскольку, как правило, формируются языковые группы большой наполняемости (25-30чел.). У китайских студентов относительно медленно формируются речевые навыки творческой речемыслительной деятельности, коммуникативные формы обучения с трудом вводятся в учебный процесс и, следовательно, осложняется выработка навыков спонтанной диалогической речи.

В современной системе образования, преподавателю, как и раньше, отводится ключевое место, но студенты не воспринимают его как партнёра в процессе обучения, что является причиной весьма слабой обратной связи, если не полного её отсутствия. Учащиеся избегают задавать вопросы, если что-то не ясно, не проявляют инициативы к личным высказываниям и ответам, не реагируют на задания, где надо возразить преподавателю. Кроме того, китайская вежливость принимает самые разнообразные формы и зачастую мешает процессу понимания: китайцы стараются не обидеть собеседника выражением открытого несогласия или отказом, поэтому они произносят «да», даже подразумевая отрицательный ответ. Они никогда не говорят «нет», т.к. прямое высказывание в Китае считается неуместным.

Мы рассмотрели лишь некоторые особенности обучения китайских студентов русскому языку. Для повышения эффективности учебного процесса нужно обратить особое внимание на особенности менталитета китайских студентов, на лингвокультурные традиции, разъяснять культурный фон слов, если он не одинаков в русском и китайском общении. Через примеры и комментарии в обучении РКИ студенты увидят разницу и сходство коммуникативного поведения при общении с русскими, что позволит сделать процесс обучения адекватным и эффективным.

#### **Литература**

- Бальхина Т. М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16–22.
- Витоль А.Б. Нужен ли дошкольникам иностранный язык? // Иностр. яз. в школе. 2000. №6. С.41.
- Дин Ицзюнь. Из опыта обучения русскому языку в нефилологических вузах Китая.// Русский язык за рубежом.-2001.№4.
- Н.Хомский. Язык и проблемы знания. Вестник МГУ. Филология. 1995№4 с130-157
- Чучалин, А. Формирование компетенций выпускников основных образовательных программ Текст. / А. Чучалин // Высшее образование в России.-2008.-№12.-С. 10-18.
- Шамов А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения - основа семантической компетенции обучаемых // Иностранные языки в школе. 2007.№4с19-21



*Жукова Т.А.*  
*кандидат филологических наук, доцент*  
*Дальневосточный федеральный университет*  
*Владивосток, Россия*

## **МЕТОДИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАТЕГОРИИ СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО\***

**Abstract.** Subjective modality is considered as a functional-semantic category in the practice of teaching Russian as a foreign language. It is proposed characterization of some means of expressing the category of subjective modality in the Russian language. The author analyzes the best ways of methodical interpretation of this category in the study of Russian as a foreign language at the intermediate and advanced levels.

В практике преподавания русского языка как иностранного методическую интерпретацию многих языковых явлений можно считать эффективной, если реализуется функционально-семантический принцип анализа языковых категорий. Именно функционально-семантический принцип изучения категории субъективной модальности является основополагающим для описания средств выражения субъективной модальности в иноязычной аудитории. Бесспорно, категория субъективной модальности достаточно сложна как для интерпретации, так и для реализации её в речи иностранных учащихся. Носители языка, в отличие от иностранных учащихся, обладают рефлексорной способностью к выражению обобщения, абстрагирования и вообще отношения к высказыванию. У иностранных учащихся трудности идентификации контекстов употребления тех или иных средств выражения субъективной модальности вызваны тем, что процесс понимания особенности данной категории усложнён разнообразием средств выражения субъективной модальности (по способу возникновения, по частеречной принадлежности и прочее) и многообразием их частных значений.

Субъективная модальность как самостоятельная категория активно рассматривается в рамках таких направлений, как «функциональная грамматика» (А.В. Бондарко), «функционально-коммуникативный синтаксис» (М.В. Всеволодова), «грамматика говорящего» (Б.Ю. Норман), «активная грамматика» (Ю.Н. Караулов), «коммуникативная грамматика» (Г.А. Золотова) и др.

Г.Я. Солганик характеризует категорию субъективной модальности как центральную категорию модального синтаксиса, подчеркивая особую значимость фактора говорящего: «именно в модальном синтаксисе, его категориях воплощается антропоцентрический принцип языка (речи)» [3, 13].

Традиционно к средствам выражения субъективной модальности относят вводные слова, модальные частицы, конструкции, в которых реализуется фактор говорящего, т.е. субъект речи. В.В. Виноградов отмечал, что модальные слова и частицы «представляют собою продукт сложных изменений грамматического строя русского языка» [1, 519]. По мнению учёного, «и так называемые вводные слова включают в свой состав и фразеологические сочетания, и полновесные слова, и частицы <...>, к ним примыкают, функционально с ними сближаются разнородные синтаксические конструкции, свободно разлагающиеся на разные части речи <...>, в категории модальности сближаются по функциям и объединяются слова и выражения разного строения и разного значения» [1, 519]. Исследование Е.Н. Ореховой посвящено выявлению специфики субъективной модальности как самостоятельной функционально-се-

---

\*Выполнено при поддержке Программы «Научный фонд» ДВФУ / The project was supported by the Scientific Fund of FEFU / (грант № 12-05-04-110-17/13).

мантической категории, имеющей «оригинальное содержание и специализированные средства выражения на различных языковых уровнях: лексическом, морфологическом, синтаксическом, интонационном» [2, 12].

В процессе обучения иностранных студентов средствам выражения субъективной модальности целесообразно осмыслить данную категорию и дать ей описание в рамках антропоцентрической лингвистики.

Субъективная модальность, в отличие от объективной модальности, в ряде случаев является факультативным признаком высказывания. Однако изучение всех средств выражения субъективной модальности позволит: 1) обеспечить успешную подготовку студентов к использованию разнообразных речевых конструкций; 2) познакомить студентов с различными средствами выражения субъективной модальности в русской речи; 3) подготовить студентов к сдаче теста по русскому языку (раздел «Говорение») в плане выражения способов оценки информации и высказывания.

В толковых словарях средства выражения субъективной модальности (вводно-модальные слова; модальные частицы; фразеологические обороты (идиоматические сочетания); другие показатели «модусной рамки») не всегда развёрнуто описаны и представляют собой трудность как для изучения, так и для использования их в русской речи не носителями языка. Категория субъективной модальности может быть реализована следующими средствами: 1) специальным лексико-грамматическим классом слов, а также функционально близкими к ним словосочетаниями и предложениями; эти средства обычно занимают в составе высказывания автономную позицию и функционируют в качестве вводных единиц; 2) модальными частицами; 3) при помощи междометий; 4) специальными интонационными средствами; 5) при помощи порядка слов; 6) специальными конструкциями – специализированной структурной схемой предложения или схемой построения его компонентов.

Средства выражения субъективной модальности обладают разными значениями, которые иногда объединяются в одном слове. Например, выражение «ещё бы» может иметь разные значения:

1. **Ещё бы** (положительная оценка предмета или ситуации):  
– Он хороший студент?  
– *Ещё бы!* Отличный.
2. **Ещё бы** (отрицательная оценка предмета или ситуации):  
– Он такой хулиган, какого *ещё бы* поискать надо.
3. **Ещё бы** (отказ выполнить какое-либо действие; несогласие):  
– Ты пойдёшь в кино со мной?  
– *Ещё бы* я с тобой пошёл...
4. **Ещё бы** (согласие):  
– Ты согласен со мной?  
– *Ещё бы!*
5. **Ещё бы** (оценка субъекта мнения как неавторитетного):  
– Тебе нужно научиться не опаздывать на урок.  
– И *ещё бы* ты мне это говорил. Сам всегда опаздываешь.

Подобных средств выражения субъективной модальности в русском языке достаточно много. Некоторые из них становились объектами методологического рассмотрения в пособиях по изучению русского языка как иностранного.

В методической литературе по преподаванию русского языка как иностранного встречаются разработки системы обучения иностранных учащихся как в целом средствам выражения субъективной модальности, так и отдельным их видам – вводным словам. Так, Н.А. Тюпенко классифицирует средства выражения субъективной модальности на основе типологии, предложенной авторами «Русской грамматики» (1980). Исследователь предлагает введение в

учебный процесс «продуманной и организованной системы обучения иностранных студентов лексическим средствам выражения субъективной модальности на основе использования семантических карт будет способствовать повышению качества знаний и уровня владения языком» [4, 4]. Семантические карты представляют собой аналог функционально-семантических групп средств выражения субъективной модальности.

Сосредоточив внимание учащихся на связи средств выражения субъективной модальности с адресантом и адресатом, речевой ситуацией, контекстом употребления, преподаватель также может предложить учащимся на разных этапах обучения русскому языку осмыслить функционально-семантический принцип реализации средств выражения субъективной модальности, т.е. изначально дать описание коммуникативной ситуации использования тех или иных средств. Коммуникативные ситуации должны содержать в качестве иллюстративного материала все возможные средства выражения субъективной модальности: вводные (модальные) слова, модальные частицы, междометия, дискурсивные слова (по ситуации), специальные конструкции, а также описание смысловозначительного потенциала порядка слов и речевые возможности интонации. Системный обзор средств выражения субъективной модальности целесообразно давать при подготовке частично к I сертификационному уровню и полностью ко II сертификационному уровню.

Нами предлагается введение в практику преподавания РКИ учебного пособия «Субъективная модальность в русской речи», в котором средства выражения субъективной модальности представлены в соответствии с функционально-семантическим принципом описания языковых единиц. Данное пособие продолжает знакомить изучающих русский язык как иностранный с различными способами выражения субъективной модальности в русской речи. Трудность изучения данных языковых единиц заключается в том, что все средства выражения субъективной модальности представлены разными частями речи в русском языке и разнообразными фразеологизмами и устойчивыми (идиоматическими) сочетаниями.

Подробно рассматриваются дополнительные средства выражения достоверности и оценки в русской речи. Для того чтобы помочь студентам более развёрнуто выразить субъективное отношение при оценке объектов и явлений, предложены упражнения и примеры речевых ситуаций.

Учебный комплекс, в котором представлены средства выражения субъективной модальности, состоит из нескольких разделов: 1. Достоверность / недостоверность (персуазивность) (Reliability / unreliability). 2. Эмоциональная оценка (Emotionalevaluation). 3. Логическая оценка (logicalevaluation). 4. Авторизация (Author of opinion). 5. Связь частей высказывания (Contact parts utterances).

Каждый раздел имеет следующую структуру: I. Общее значение (контекстные значения). II. Средства выражения: вводно-модальные слова; модальные частицы; фразеологические обороты (идиоматические сочетания); другие показатели «модусной рамки»). III. Коммуникативные ситуации (диалоги). IV. Упражнения. V. Иллюстративный материал (Художественная литература – классическая и современная; Публицистика; Реклама). VI. Ответы к упражнениям.

В завершении собраны тестовые задания по всем разделам и ключи к тестам. Учащиеся смогут самостоятельно проверить свои знания средств выражения субъективной модальности и правильности их употребления в разговорной речи.

В качестве примера представим описание средств выражения категорической достоверности (высокой степени вероятности).

**Общее значение.** Значение категорической достоверности является частным случаем общего субъективно-модального значения (отношение говорящего к сообщаемому). Говорящий даёт оценку сообщаемому факту с точки зрения достоверности, то есть соответствия действительности. Говорящий полностью уверен в истинности информации, он подчёрки-

вает точность информации, убеждён в том, что сообщает.

**Контекстные значения:** 1. Выражение уверенности в оценке качеств как одушевлённого, так и неодушевлённого предмета (друга, фильма и др.). 2. Выражение уверенности в правильной / неправильной характеристике события / явления (подтверждение / отрицание мнения собеседника). 3. Выражение уверенности в правильной оценке действий субъекта. 4. Подтверждение согласия с мнением собеседника. 5. Ответная реакция на сообщение собеседника.

**Средства выражения. 1. Вводно-модальные слова:** безусловно, без сомнения, в самом деле / на самом деле, естественно, конечно, наверняка, несомненно, правда (по правде сказать), разумеется. **2. Модальные частицы:** а как же, ведь, вряд ли, действительно, ещё бы, же, именно, разве, точно. **3. Фразеологические обороты (идиоматические сочетания):** без вопросов, ничего подобного, полностью – за, само собой, само собой разумеется, сто процентов, что и говорить! **4. Другие показатели «модусной рамки»:** бесспорный факт; как мы знаем, ...; можно не сомневаться, что ...; очень даже верно, что ...; точно знаю, что ...; уверен, что ...; это моё глубокое убеждение; ясно, что ...; ясно как день, что ...

В зависимости от конкретных целей обучения иллюстративный материал делится по типам текстов, поскольку использование тех или иных средств выражения категории субъективной модальности регулируется общими текстовыми категориями (в частности, сферой употребления).

Всего описано 221 лексическая единица. Из них: средств выражения категорической достоверности – 34; средств выражения проблематической достоверности – 33; средств выражения положительной эмоциональной оценки – 29; средств выражения отрицательной эмоциональной оценки – 32; средств выражения логической оценки – 35; средств выражения авторизации – 29 и средств выражения связи частей высказывания – 29.

Таким образом, осмысление функционально-семантической категории субъективной модальности большое значение имеет на последнем этапе (интерпретации), однако в ряде случаев оказывает влияние и на восприятие, и на понимание текста в целом. Поэтому анализу субъективной модальности должна предшествовать стилистическая дифференциация текстов, предлагаемых иностранным учащимся в качестве иллюстративного материала.

В результате проведённого исследования выявлено, что функционально-семантический принцип анализа категории субъективной модальности, позволяющий соотносить различные группы средств выражения субъективной модальности с различными речевыми интенциями, для реализации которых они используются, является оптимальным при работе в иностранной аудитории.

#### Литература

1. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / В. В. Виноградов. – М., 1986. – 640 с.
2. Орехова Е.Н. Субъективная модальность высказывания: форма, семантика, функции: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Е.Н. Орехова. – М., 2011. – 44 с.
3. Солганик Г.Я. Очерки модального синтаксиса: монография / Г.Я. Солганик. – М.: Флинта, 2010. – 132 с.
4. Тюпенко Н.А. Методика обучения иностранных студентов лексическим средствам выражения субъективной модальности (на основе использования семантических карт): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Тюпенко. – М., 2011. – 17 с.



*Жуматаева Зейнеп Наятуллаевна*  
к.п.н., ассистент – профессор  
Назарбаевский университет  
Астана, Казахстан

## **МЕТОДИКА ПРЕПОДОВАНИЯ ЯЗЫКА В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ – СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

**Abstract.** Language and culture are interrelated. Language, playing a role of fund, where cultural and historical information is saved, performs a cumulative function. Not only the communicational function, but collection and informativeness of language are carriers of truly significant properties. Owing to its cumulative function language is handed down from generation to generation as an important heritage of mankind. Cumulative function finds its bright reflection in lexical system, since vocabulary as designation of environmental elements exactly presents the truth about life.

Kazakh Language Learning in the aspect of regional geography is, firstly, a tool for the familiarization and mastering culture (cultural and spiritual) of Kazakh nation by youth.

Если признать образование в качестве богатства, которое осваивается и передается из поколения в поколение, то обучение казахскому языку – это прежде всего является орудием ознакомления и освоения молодежью культуры (культурной и духовной) казахского народа. Следовательно, этот путь ставится новым до настоящего времени неизведанным способом обучения казахскому языку в иноязычной аудитории.

Казахский язык – это особая система, в которой накоплены по своей природе весьма богатая и разноплановая культура казахов. Идея о связи культуры и языка, согласно утверждениям ученых, берет начало с 18 века. Однако, непосредственные исследования данной проблемы приходится к 70-ым годам 20 века. И следует признать, что в освещении вопросов связи культуры и языка большой вклад внесли русские языковеды и ученые-методисты. В определенные периоды среди ученых-языковедов существовала идея о том, что чрезмерное оперирование фактами экстралингвистики – есть признание «своей слабости». В действительности в языке смысл и содержание – это есть, несомненно, информационное богатство, которое веками накапливалось в различных сферах человеческой жизнедеятельности. Отсюда, настоящая проблема начала занимать свое достойное место как объект внимания ученых и развивается в качестве лингвострановедческого аспекта изучения лингвистики.

Развитие лингвокультуроведческого процесса теперь стало оказывать свое положительное влияние и на методику обучения языками. Отсюда проблема выработки умений и навыков видения и выделения учащимися в содержании текста «культурологического компонента» становится весьма актуальной. Обучение представляется пользоваться словом на основе его культурологического компонента – есть залог успешного овладения казахским языком всеми, кто этим заинтересован. Данное направление, в свою очередь, включаясь в сферу историко-культурного развития казахского народа, способствует студенту, который поставил себе целью овладеть казахским языком, ближе показать страну казахов, ее историю, глубже ознакомиться тончайшими языковыми штрихами, сохранившимися в исторических лингвопластах и дошедших с некоторыми обновлениями до наших дней. Подобная исследовательская работа приучает обучающихся к самостоятельному познанию действительности окружающего мира во всей полноте. Согласно мнению О.С.Ахмановой, главное условие претворения в жизнь любого межотношенческого акта – это знание реалий, послуживших объектом языковых межсвязей двух субъектов – говорящего и слушающего. Подобные реалии в линг-



вистике называются «фоновыми знаниями».

Ученые, принявшие «фоновое знание» как основного исследовательского объекта – это были известные языковеды Е.М.Верещагин и В.Г.Костомаров. На основе их трудов аспект лингвострановедения в русской филологии приобретает постепенно большую самостоятельность. Причина превращения ими «лингвострановедческого» аспекта в широкое русло языковых исследований кроется в том, что названные ученые пропагандируют обучение языком не в основе тесной методики, а перейти в широкий простор теоретического познания межнаучных связей лингвистики, психологии, психолингвистики, социологии, социальной лингвистики.

Е.М.Верещагин и В.Г.Костомаров – это ученые, которые доказали существование фоновых знаний и что они имеют особое значение в языкознании и в методике обучения языку. Фоновое знание, которое формируется и сохраняется в содержании кумулятивной функции находящейся в лексической семантике языка, составляет содержание всяческих знаний, накопленных человечеством в ходе освоения им окружающей среды. Названные ученые своими исследованиями дали понять, что семантика слова познается на одном лишь лексическом смыслом, а представляет собой многослойную разноплановую систему.

Язык в качестве фонда, в котором сохраняются культурная и историческая информации, выполняют свои кумулятивную функцию. Коллекция и информативность вслед за отношенческой функцией языка являются носителями особо важных свойств. Благодаря кумулятивной функции язык передается из поколения в поколение в виде особенно значимого наследия человечества. Кумулятивная функция находит свое яркое отражение в лексической системе, так как лексика в виде наименований элементов окружающей среды точнее представляет правду о жизни и бытовании внешнего мира.

Обучения казахскому языку в аспекте страноведения необходимы вооружать учащихся сведениями о культуре говорения на казахском языке. Если принять за основную цель развитие казахской речи студента-иностранца, то это задача может осуществиться в процессе претворения в жизнь указанных выше языковых реалий: языкового фона, информативности, кумулятивности и т.д.

Способность студента говорить по-казахски формируется соответственно структуре казахского языка. В структуре казахского языка фонетика служит обучению звуковой системе, лексика – формированию лексического фонда, грамматика знакомит обучающихся системами словосочетания, словообразования, построения предложений, контекста и их принятию как целостного смыслового и содержательного образования. Однако все это внедряется в сознание студента в основе лингвострановедческого аспекта через кумулятивную функцию казахского языка. Раскроем эти компетенции подробнее:

*Речелингвистическая компетенция.* Это элемент компетентности служит в обучении студентов сохранности норм литературного казахского языка, прививает умения и навыки ведения казахской речи в устной и письменной форма. В свою очередь лингвистическая компетенция формируется на основе знаний и системно-структурной природе казахского языка.

*Коммуникативная компетенция* – формируется через развитие умений и навыков различения особенностей и видов казахской речи, умений и навыков использования различными казахскими речевыми аспектами как аудирование, говорение, чтение и письмо.

Сопоставляя навыки говорения студентов на родном языке с особенностями ведения речи по-казахски, а также на этой основе выделяя различия и схожести разнотипных языков, можно успешно решить проблему сознательного овладения студентами казахского языка.

*Культурологическая компетенция* формируется через овладение знаниями о казахском языке, а также знаниями, запечатленными орнаментами и символами материальной и духовной культуры казахского народа.

Обучая студентов казахскому языку на основе указанных выше трех компетенций мож-

но добиться несомненного успеха в осознании обучающимся того, что казахский язык – это бесценное богатство и наследие, которое передается из поколения в поколение. В поиске качественно новых путей обучения иноязычных студентов казахскому языку и речеведению по-казахски окажет несомненную помощь обращение к культурологическим элементам казахского слова, фразеологий, а также контекста.

Культура – это много- и разноплановая структура с неизведанными по сей день чертами закономерностей, природу которых в полной целостности познать и охарактеризовать нет возможности. Однако, картину культуры, выраженную языковыми элементами можно познать благодаря личности, являющейся носителем этого языка, так как каждая отдельная личность по своим взглядам и миропониманию формируется в пространстве группы или коллектива, пользующегося одним языком, каждый из членов данного социума «образа мира» выражает на уровне своего природного и общественного развития. Отсюда процесс познания и логическое мышление свойственно всему человечеству. И поскольку бытие одно, следовательно, образ мира тоже составляет одну целостность. Все же каждый носитель языка окружающий мир принимает и описывает по уровню своего восприятия и менталитет, соответственно им строит личное мышление, по которому вследствие закладывается логический фундамент самокультуры, свойственной только этой конкретной личности. Благодаря этому в культуре каждого народа бытуют элементы общие для всего человечества, вместе с тем существуют особенности, свойственные только отдельной национальности.

Поскольку «ключом познания культуры является язык», то особенности языкового выражения элементов мира общих для всего человечества и свойственных только одной национальности находит свою наглядность при сопоставительном исследовании.

В процессе обучения студентов-иностранцев казахскому языку успешных результатов можно достичь не путем механического заучивания текста или его элементов, положительным подспорьем в этом процессе является анализ внутреннего и внешнего содержания объекта обучения и на основе этого сопоставления реалии разных культур к лучшим результатам.

Основные средства обучения, которое строится на базе лингвострановедческого направления – это текст, телефильмы, аудиоматериалы, фразеологизмы, пословицы, поговорки, труды акынов, писателей, национальные игры, а также обычаи и традиции казахского народа. В процессе обучения языку должны активно проводится системные упражнения и задания по анализу, сопоставлению и сравнению, построению и дополнению, реконструированию и наращиванию речевых элементов соответственно используемых видов аудиовизиосредств. И, конечно же, все это должны способствовать в первую очередь повышению интереса и инициативы обучающегося на пути достижения цели – скорейшего овладения казахским языком и речью.

Наиболее эффективным способом овладения и активного использования языковыми средствами в аспекте лингвострановедения является работа над текстом.

Текст – явление, сфокусировавший в себе различные информации о культуре нации. При отборе текстовых материалов для развития коммуникативных навыков студентов в первую очередь следует учесть их лингвострановедческие свойства.

Главная задача процесса обучения казахскому языку – это первым делом довести до сознания студентов информацию о том, что семантика языковых единиц, включенных в текстовой материал содержит национально-культурный компонент. Для этого необходимо анализировать текст в качестве источника экстралингвистической информации.

Рассматривая тесную связь языка и культуры, ученые обратили внимание на то, что процесс овладения другим языком необходимо начинать с усвоения понятий, свойственных культуре изучаемого языка.

Во всех текстах, рекомендуемых как объект учебного анализа, должны присутствовать:

- общечеловечески-ценностное содержание;
- национально-ценностная система;
- народно-ценностное содержание;

Прививая студентам навыки подобного анализа, можно достичь цель овладения обучающимися методикой познания национально-культурных компонентов, заложенных в ядро каждого в тестовом материале. На этом строится и система упражнений. Разбор и анализ национально-культурного компонента, содержащегося в смысловой оболочке языковых единиц, составляющих текст – это единственно верный способ обучения в страноведческом аспекте.

#### 1-слайд

##### а) Методы овладения необходимым лексическим минимумом

Страноведческие цели дисциплины можно также достичь путем объяснения семантики слов. Объяснение семантических аспектов лексики – это вовсе незнакомое студентам явление – суть его – различными способами способствовать овладению обучающимися смыслами новых слов, фраз, контекста. Однако способы да приемы, как бы ни называли различными, они не беспредельны.

Прием первый – включает в себя способы объяснения смысла слова средством наглядности через рисунок, чертежи, видеофильмы, слайды и т.д. Поскольку одновременное использование визуальных и аудиоаппаратов залог прочности и надежности сохранения в сознании воспринятого материала. В этом случае вовсе нет надобности перевода с языка на язык.

Прием второй – объяснение смысла слова перевода новой лексемы на родной язык обучающегося. Например, объяснить смысл слов с абстрактным значением как «асығу», «ғашық», «қайырымды», «сағынған» никакими наглядными средствами передать невозможно и вместе с тем, нельзя торопиться переводом.

Прием третий – использование при объяснении смысла лексического элемента через синонимические ряды:

Например: дәу – зор – үлкен – ірі и т.д.

Прием четвертый – объяснение семантики слова путем словообразовательного анализа с учетом контекстуального разбора.

Однако следует отметить, что при подаче семантики и значения новых слов в одновременном использовании всех четырех приемов нет надобности, иногда это может навредить. Наглядный способ, перевод и объяснение активно используется в начальный период знакомства студентов с казахским языком. Наиболее эффективными для овладения и дальнейшего развития казахской речи студентов являются словообразовательный разбор. Так начинается закладка словарного и речевого фундамента, необходимого согласно специальностям.

##### б) Методы овладения необходимым грамматическим минимумом.

В системе обучения казахскому языку в лингводидактическом аспекте находить свое применение и содержание грамматических знаний. В это случае, наиболее эффективным, является прием сопоставления двух языков, нахождение и объяснений общего и особенного в языках различных систем. Выявление сходных обоих языках явление и понимание их сущности, несомненно, послужат опорой в успешном овладении нормами грамматики казахского языка.

#### 2-слайд

Построение межкультурных отношений межкультурного диалога начинается с малого, с использования в процессе обучения казахскому языку частичных элементов лексемы, словосочетаний, предложений, а также текста (контекста). Однако главная цель в процессе обучения – это построение такой системы, при которой формируется личность, способная осу-

ществить межкультурный диалог, на основе которого строятся дружеские отношения между странами, взаимоуважение между представителями разных культур.

Как один из представителей больших межкультурных коммуникационных связей в будущем иностранный студент, изучающий сегодня казахский язык обязан сформировать в себе основы знаний о языке и культуре и заложить прочный фундамент нравственности через овладение лингвострановедческими фактами казахского народа, что является продуктивным средством обучения и воспитания.

#### **Использованные материалы**

- 1 Верещагин Е.И., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1988
- 2 Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., Советская энциклопедия. 1969
- 3 Томахин Т.Д. Фоновые знание как основной предмет лингвострановедение. Ин.яз. в школе, 1980, № 11. – 9-12с.



*Зарифуллина Э.Г.*

*начальник отдела электронного обучения*

*Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашиникова*

*Ижевск, Россия*

## **МЕТОД ДИСТАНЦИОННОГО ОПРОСА КАК СПОСОБ КОРРЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ**

Очень часто вопрос задается не для того, чтобы услышать ответ на него, а для того, чтобы заставить собеседника некоторое время думать о нём.

**Антон Карпов**

**Abstract.** The article is devoted to research of the role using such element of e-learning as poll within the bounds of educational subject. The poll is not a mandatory member of a course, but is allows to correct professional competences and perception of language picture of the world of translators-students about live issues.

Дистанционные (электронные) технологии являются важным дополнением к аудиторным занятиям. Информационные системы в образовании могут применяться весьма широко и на сегодняшний день способны обеспечить полный цикл обучения. Системы дистанционного транслирования обеспечивают дистанционное общение между участниками учебного процесса, а крупные системы управления учебными ресурсами дают возможность аккумулировать материалы каждого отдельно взятого курса. Кроме того они предоставляют разнообразный инструментарий для создания каждого элемента курса: лекции, тесты, домашние задания, лабораторные практикумы, мультимедийные приложения и т.д. Активный переход от очного к виртуальному общению позволяет: 1) многовариантность представления информации; 2) интерактивность обучения; 3) многократное повторение изучаемого материала; 4) структурирование контента и его модульность; 5) создание постоянно активной справочной системы; 6) самоконтроль учебных действий; 7) выстраивание индивидуальных образовательных траекторий; 8) конфиденциальность обучения и др. Цель - повышение качества об-

разования за счет использования мультимедийных, дистанционных средств обучения, а также индивидуализация обучения за счет появления возможности контроля за усвоением материала и выбора индивидуального трека обучения.

В течение нескольких лет в Ижевском государственном техническом университете имени М.Т. Калашникова успешно используется система управления электронными курсами Moodle (<http://e-learning.istu.ru/>). На сегодняшний день в системе насчитывается более 100 электронных курсов, занятия активно ведут 52 преподавателя, обучается более 1500 студентов, аспирантов и преподавателей. Система используется в том числе и при обучении переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. Кроме обычных для электронных курсов элементов (тест, презентации) было принято решение использовать нестандартные элементы виртуальной коммуникации, в частности, при обучении студентов по курсам «Введение в языкознание» и «Стилистика русского языка и культура речи» используется метод опроса. Каждый год по данной специальности обучается около 120 человек. Поскольку опрос не является обязательным элементом курса, то проходить его обязаны не все студенты, а только те, кто хочет. Однако каждый год опрос проходит подавляющее большинство студентов. Эксперимент, проведенный в этом году, показал высокий уровень заинтересованности: 92 % от общего числа студентов прошли опрос.

Рис.1. Общий вид окна опроса в системе электронного обучения ИжГТУ им. М.Т. Калашникова по курсу «Стилистика русского языка и культура речи»

Модуль опроса позволяет преподавателям создавать опрос, в том числе опрос с множественным выбором. Преподаватель может на один вопрос предложить широкий выбор возможных ответов. Результаты опроса могут быть опубликованы после ответов студентов, после определенной даты, или не показаны вообще, кроме того результаты могут быть опубликованы с именами студентов или анонимно.

Опросы могут быть использованы с целью быстрого голосования для выбора темы при раздаче тем курсовых работ, докладов и т.п., для быстрой проверки понимания темы студентом, содействия студенту в принятии решений, выработке собственного мнения по заданному вопросу. Например, стандартный элемент «Анкета», составленный по типу опроса позволяет студентам проводить голосования о направлении развития курса. Но не стоит путать тест, цель которого - проверить знания или испытать возможности студента, с опросом, цель которого - уточнить мнение студента по определенному актуальному вопросу. Опрос может проводиться до и после освоения курса. С одной стороны, это проверка знаний, того, как был усвоен материал по курсу, а с другой - мониторинг представлений студентов о языковой реальности, в которой они живут. Это позволяет обратить внимание на то, что молодые люди считают актуальным в языковой политике, интересуются ли они тем, что происходит в этой сфере.

Кроме того опрос необходим не просто для получения знаний по тем или иным вопросам, а призван акцентировать внимание на самых злободневных и неоднозначных вопросах, заставить задуматься о значимости заявленных проблем. В свою очередь это формирует рефлексивную личность, представления о языке которой постоянно корректируются. Привлечение внимания к определенному вопросу предлагает пути к дальнейшему интересу и к более глубокому изучению вопроса студентом самостоятельно или к коллективной дискуссии в рамках аудиторных занятий. Здесь всегда стоит помнить, что «вопросы - это не суждения, а только зачатки суждений» [1], суждений, сформировавшихся в результате рефлексии студентом материала курса и саморефлексии собственных знаний и способствующих развитию личностные инициативы.

Обращение внимания на проблемы одного языка показывают, насколько важно пере-

водчику знать родной язык на высоком уровне, а также дают понимание важности проблем другого языка. Особенно это важно в условиях языковой глобализации в мире в целом, снижения уровня знания русского языка у носителей языка, а также незнания направления государственной политики относительно языка. В процессе обучения переводчиков важным является донесение до них толерантного отношения к языкам и народам, понимание влияния носителей языка, государства, процессов глобализации языков. Вопросы эти очень важны, и зачастую активной пропагандой какой-либо точки зрения сложно добиться принятия ее молодыми людьми, поскольку давление тут, скорее, породит протест и неприятие, поскольку вопросы религии, политики, национальной и языковой принадлежности являются камнем преткновения в любой стране и обществе. Такие же элементы виртуализации общения, как анкеты, опросы, форумы дают студенту возможность выбора, что снимает элемент психологического давления на принятие решения. Задача и ответственность преподавателя в данном случае заключается в грамотной формулировке вопросов, поскольку правильно поставленный вопрос наводит на определенные ответы, ненавязчивый выбор верного направления рассуждения.

Безусловно, результаты опроса студентов-переводчиков оказались разными, и это само по себе очень важно, поскольку в опросе, в отличие от текста, вопросы представлены неоднозначные, предполагающие несколько ответов и даже их отсутствие в предлагаемых вариантах - на многие из них дать однозначный, конкретный ответ просто невозможно. В такой постановке опрос может послужить одним из средств, дающих возможности для роста личности и проявления личностных инициатив, чего сейчас очень не хватает современным студентам. И это очень важно для повышения среднестатистического уровня владения родным и неродным языком [3].

Однако опрос полезен не только для студента, но и для преподавателя. Он представляет собой специфический элемент образовательно-педагогической картины, выполнение которого даёт преподавателю возможность увидеть наиболее заинтересованных студентов, думающих, стремящихся к личностному росту. Хотя студенчество занимает в России лишь 5,5% от общего числа граждан РФ, но оно является одним из активнейших слоев общества, способным оказать влияние на жизнь страны как во время обучения, так и после окончания учебы в профессиональной деятельности. Любой человек связан с другими людьми и способен формировать определенные мнения и идеи в рамках локальной группы или быть их носителем. Опрос позволяет проводить мониторинг состояния общества и его отношение к исследуемому вопросу.

Опрос - очень важный педагогический элемент, так как здесь студент не боится сделать ошибку и не стремится угодить преподавателю, чтобы получить хорошую оценку. В опросе нет стрессовых моментов, таких как ограничение по времени, оценка за правильность выбора ответа - важна не столько точность знания или прямая моральная оценка выбранного студентом варианта ответа, сколько трезвая оценка ситуации и общества. В процессе работы с опросом студент может не только обратиться к лекциям или научной литературе, но и подумать о том, что важно именно ему как личности, что он считает правильным, наиболее уместным. Это позволяет почувствовать свою значимость в образовательном процессе. Прежде чем выбрать какой-то ответ, студент вынужден внутренне обозначить эту проблему, аргументировать выбор ответа для себя, а возможно, обсудить корректность своего выбора с преподавателем или другими студентами.

Всего в разработанном преподавателем, кандидатом филологических наук, доцентом кафедры «Философия» Некипеловой И.М. опросе 20 вопросов, посвященных языковой ситуации в России и отношению к пропаганде, стандартизации и кодификации языков (некоторые из вопросов представлены ниже) [2]. Опрос проводится в начале и повторяется конце курса (пройти каждый из них можно только один раз). Студентам предлагается выполнить

один и тот же опрос, разбитый с системной точки зрения на два независимых модуля. Это позволяет развести ответы (мнение) студентов до начала курса и после его окончания. Таким образом, преподаватель может выявить то, каким образом курс повлиял на формирование мышления студентов, как изменилось их мнение после прохождения курса по тем или иным проблемным темам. Данные о разнице в результатах до и после изучения курса позволяют выявить уязвимые места курса с точки зрения представления материала, что служит основанием для его корректировки.

Опрос даёт огромные возможности в профессиональном росте всех участников и позволяет решать задачи, которые не могут решать другие элементы образовательной деятельности.

Опрос (фрагмент)

1. Должен ли быть один государственный язык или их может быть несколько?
  - а) государственный язык должен быть один, так как это устраняет появление внутренних языковых конфликтов, а языки малых народов могут использоваться в межнациональном общении и могут иметь статус официальных или региональных на территории субъектов государства,
  - б) государственный язык должен быть один, так как это устраняет появление внутренних языковых конфликтов, использование других языков должно быть сведено на нет как в письменной, так и в устной форме,
  - в) государственный язык должен быть один, так как это укрепляется государство, и это должен быть язык титульной нации или язык национального большинства, языки национальных меньшинств должны использовать только в устной форме и не иметь официального статуса
  - г) государственных языков должно быть два: язык титульной нации и один из мировых языков, например, английский или немецкий, так как оформление всех документов на двух языках значительно расширит языковые границы для людей,
  - д) государственных языков может быть несколько, в зависимости от того, сколько языков используется для полноценной коммуникации внутри страны,
  - е) государственного языка не должно быть вообще, потому что это ограничивает права и возможности людей,
  - ё) затрудняюсь ответить, это сложный вопрос, на него нет однозначного ответа,
  - ж) затрудняюсь ответить, меня никогда не интересовал этот вопрос.
  
2. Следует ли разрешать использование национальных языков?
  - а) нет, использование национальных языков приводит к загрязнению государственного языка – языка титульной нации,
  - б) нет, использование национальных языков приводит к снижению престижа государственного языка – языка титульной нации,
  - в) нет, использование национальных языков приводит к разобщению населения страны и языковым и социальным конфликтам,
  - г) да, но только в устной форме внутринациональной коммуникации,
  - д) да, в устной и письменной форме в рамках внутринациональной и межнациональной неофициальной коммуникации,
  - е) да, люди имеют право использовать свои национальные языки в сфере как неофициального, так и официального общения,
  - ё) затрудняюсь ответить, это сложный вопрос, на него нет однозначного ответа,
  - ж) затрудняюсь ответить, меня никогда не интересовал этот вопрос.
  
3. Следует ли государству поддерживать национальные языки?

- а) нет, поддержка национальных языков приводит к усилению их позиций, а это неприемлемо в многонациональном государстве, где только один язык может выполнять консолидирующую функцию,
- б) нет, национальные языки умирают, а их место занимает государственный язык,
- в) нет, если люди хотят говорить на своём национальном языке, пусть сами его и поддерживают, а основному населению страны это не надо,
- г) да, но только законодательно, без финансовых вливаний,
- д) да, и законодательно, и финансово должны поддерживаться все национальные языки,
- е) да, но выборочно, государство само должно определять, какие языки нужны, а какие нет,
- ё) затрудняюсь ответить, это сложный вопрос, на него нет однозначного ответа
- ж) затрудняюсь ответить, меня никогда не интересовал этот вопрос.

4. Как Вы относитесь к русскому языку?

- а) русский язык такой же, как и все прочие языки, мне неважно, на каком языке осуществлять коммуникацию,
- б) русский язык особенный, потому что это язык великой нации,
- в) я люблю русский язык, потому что он мой родной язык,
- г) мне не нравится русский язык, он очень трудный и нелогичный, в нём очень много правил и исключений,
- д) я предпочитаю свой национальный язык, русский язык для меня неродной,
- е) русский язык – мой родной язык, но я предпочитаю иностранные языки,
- ё) затрудняюсь ответить, это сложный вопрос, на него нет однозначного ответа.
- ж) затрудняюсь ответить, меня никогда не интересовал этот вопрос.

5. Должно ли государство пропагандировать государственный язык?

- а) нет, не должно, люди сами должны выбирать, на каком языке они будут осуществлять коммуникацию, а пропаганда языка ограничивает права человека,
- б) нет, это бессмысленно, так как пропаганда не может носить законодательный характер, язык невозможно навязать,
- в) нет, так как пропаганда разных языков может привести к столкновению языков и языковому конфликту,
- г) да, пропаганда языка – это прямая обязанность государства, и оно должно требовать этого же и от граждан государства,
- д) да, пропаганда языка обеспечивает его жизнеспособность и, следовательно, языковая политика государства должна быть направлена в том числе и на это,
- е) да, но пропаганда должна представлять собой поддержку языка, а не его навязывание как внутри страны, так и за её пределами,
- ё) затрудняюсь ответить, это сложный вопрос, на него нет однозначного ответа.
- ж) затрудняюсь ответить, меня никогда не интересовал этот вопрос.

6. Как Вы оцениваете языковое состояние современного общества?

- а) крайне низкое, это связано с низким уровнем образования и самообразования в стране,
- б) крайне низкое, какие люди, такой и язык,
- в) плохое, но, думаю, всё идёт к улучшению,
- г) плохое, и лучше не будет, будет только хуже,
- д) нормальное, всегда так было, не вижу причин для паники,
- е) общество само по себе неравномерно, поэтому и язык разных слоёв общества раз-



ный,

ё) затрудняюсь ответить, это сложный вопрос, на него нет однозначного ответа,

ж) затрудняюсь ответить, меня никогда не интересовал этот вопрос.

### Литература

1. Лосский Н. О. Избранное. Из истории отечественной философской мысли. Приложение к журналу «Вопросы философии». «Правда», 1991. С. 202.
2. Некипелова И. М. Электронные опросы [Электронный ресурс]. URL: <http://e-learning.istu.ru/course/view.php?id=124> (дата обращения 16.04.2014).
3. Некипелова И. М. Организация, самоорганизация и дезорганизация языковой системы: механизмы оптимизации языка и речи. М.-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2014. С. 279, 318-319.



*Иванова О.Ю.*

*кандидат культурологии, доцент*

*Российский новый университет*

*Москва, Россия*

## РЕИНКАРНАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: «САШКА» М. ЛЕРМОНТОВА И «САНЬКЯ» З. ПРИЛЕПИНА (Предисловие)

**Abstract.** The article refers to the fact that the theme of "hero of our time" named "Sashka" is a kind of archetype of Russian literature. As an illustration of this situation the author brings the artworks A. Polezhaev, M. Lermontov, V. Kondratyev and Zakhar Prilepin. The author compares between a poem M. Lermontov "Sashka" and the story Zakhar Prilepin "Sanka" and makes a preliminary conclusion that in the work Prilepin is experiencing a kind of reincarnation hero. Thus the author extends the concept of reincarnation literature, introducing a new term - the reincarnation of the artistic image.

Образ «героя своего времени» является одним из главных архетипов всех литератур, начиная со «Сказания о Гильгамеше», а может быть, и ранее. Причем в каждой национальной литературе этот архетип имеет свой ассортимент традиционных воплощений, как правило, представленный несколькими вариантами или линиями персоналий или сюжетов, возникших, так сказать, генетически, или под влиянием определенных обстоятельств, но прижившихся и ставших традицией. На наш взгляд, такой персонифицированной линией воплощений «героя своего времени» в русской литературе является тема «Саши-Сашки». Поскольку в данной работе мы не претендуем на исчерпывающую полноту, а только пытаемся обозначить проблему, то ограничимся ссылками на несколько произведений. Первым в этой череде воплощений является «Сашка» Александра Полежаева, собственно родоначальник этой персональной линии и названный так автором в честь самого себя, поскольку героем этой поэмы является именно Сашка Полежаев. За ним следует «Сашка» М. Лермонтова, связь которого с «Сашкой» Полежаева абсолютно прозрачна и очевидна. Об этом говорит и сам Лермонтов – «Сашка» - старое названье». В последующие эпохи эта линия не прерывается, но нам важно, что она затем оказывается подхваченной Вячеславом Кондратьевым в его повести «Сашка», посвященной мальчикам-героям войны, а последнее свое художественное воплощение она

находит в повести современного российского писателя и общественного деятеля Захара Прилепина «Санька». Причем, как нам кажется, «Санька» Захара Прилепина не только продолжает архетипическую персонифицированную линию «Сашки» - «героя своего времени» в русской литературе, но скорее всего, именно по замыслу автора, как мы попытаемся это обосновать, представляет собой своеобразную реинкарнацию именно «Сашки» Лермонтова, т.е. и на уровне сюжета, и на уровне композиции, и на уровне слова вступает с текстом Лермонтова в определенную сравнительно-сопоставительную перекличку.

Сам Захар Прилепин (настоящее имя – Евгений Николаевич Прилепин), по нашим данным, нигде о связи своей повести с Лермонтовым не говорил, но нам кажется, что она становится очевидной любому мало-мальски просвещенному читателю, знакомому с творчеством Лермонтова и знающего биографию Прилепина; Прилепина - образованного профессионального филолога, талантливого журналиста, пытающегося понять и объяснить современное состояние России, предугадать судьбу ее молодого поколения и, возможно, определить те пути, которые помогут найти выход из тех противоречий, которые мешают сделать жизнь этого поколения достойной, нравственной и по-настоящему созидательной, а не губительной для себя и общества.

«Сашка» М.Ю. Лермонтова – это произведение, главной темой которого, при всей фрагментарности отдельных фрагментов, является «трагическая судьба лермонтовского поколения» [Найдич, 1964, с.132]. Поэма невелика по своим размерам, но при этом отличается очень емким содержанием, вместившим, пожалуй, все обозримые черты и поступки главного героя, а главное – попытку объяснить его характер и судьбу, представив это в подробной биографической экспозиции. Поэма имеет подзаголовок – «нравственная», что связано не со стремлением автора на фоне Сашкиной безнравственности назидательно порассуждать о том, что значит нравственный человек, но определяется гораздо более значимой целью, которая находит отражение в завершающем поэму лирическом авторском отступлении – какими должны быть те обстоятельства, в которых человек может реализоваться как нравственная личность.

Попробуем, руководствуясь правилами сравнительно-сопоставительной парадигмы исследования, дать некоторую сравнительную характеристику этих двух произведений. При этом, положение о том, что в каждом из этих произведений идет речь о судьбе своего поколения, мы принимаем как аксиому.

Произведение М. Лермонтова долгое время считалось незаконченным. Большая часть современных исследователей, начиная с Б.М. Эйхенбаума [Лермонтов, 1935-1937, с.504-505], согласна с мнением, что поэма завершена и, более того, ее композиция с точки зрения своей кажущейся незавершенности абсолютно соответствует нормам произведений такого жанра (ср. «Беппо» Байрона). Как нам кажется, в этом нет ничего удивительного. Характер Сашки не предполагает развития. Лермонтов уже все о нем сказал. Более того, он даже сообщил нам о его безвременной смерти, которой закончилась эта «неудавшаяся» жизнь. Сашка остался таким, какой он есть. А каким должен быть нравственный человек, живущий в других, благоприятных для развития нравственной личности обстоятельствах, Лермонтов говорит в заключении.

«Санька» Прилепина начинается не с начала и завершается не концом. Мы всё знаем о семье Саши Тишина, знаем об обстоятельствах его рождения и воспитания, но ничего не знаем о том, что будет с ним потом. Можем только предполагать. «Санька» Прилепина начинается внезапно, как внезапно, как кажется, завершается «Сашка» Лермонтова. Как будто тот, прежний Сашка родился снова, но уже в других жизненных обстоятельствах, чтобы вновь продемонстрировать судьбу, безысходную судьбу молодого поколения в России. Все началось сначала, на новом витке, однако общество так и не реализовало, так и не создало те благоприятные обстоятельства, при которых «Сашки-Саньки» могли бы стать не разрушителями или прозябателями, а нашли бы себе более достойную нравственную жизнь. Как говорит

один из героев Прилепина, в России пока все «от беды ищут беду».

С точки зрения композиции «Санька» Прилепина построен на противопоставлении «Сашке» Лермонтова при сохранении определенных принципиальных общих позиций, таких своеобразных контрастивных схождениях. Это проявляется уже в самом названии, отражающем имя главного героя. У Лермонтова – бытовое, но приемлемое в высшем свете – «Сашка», у Прилепина – простонародное «Санька», но оба варианта имени Александр. Исходно противопоставлена и та среда, в которой живут герои. Сашка Лермонтова относится к великосветской молодежи, Санька Прилепина – из народа, но его родители – люди думающие, образованные, принадлежащие к тому роду людей, которых принято называть интеллигентами, однако лишенные материального благополучия и даже элементарного достатка. И в том, и в другом случае – типичные представители своего времени. В окружении Сашки – подобные ему друзья, в окружении Саньки – такие же, как он «союзники». Во времена Сашки представителями своего времени были именно такие молодые люди, во времена Саньки – «союзники», конечно, не вся Россия, но тоже могут быть отнесены к типичным представителям своего времени. Отец Сашки – беспринципный великосветский помещик, ярый противник книг. Отец Саньки – начитанный вузовский преподаватель, познавший «горе от ума». Оба героя сталкиваются с потерей родителей: у Сашки умирает мать, у Саньки – отец. Оба, рожденные в провинции, связывают основную часть своей жизни с Москвой. Кстати, именно в «Сашке» Лермонтова присутствует знаменитое «Москва, Москва! Люблю тебя как сын...». Сашке отец подбирает соответствующего времени и обществу учителя, из французов. Неким аналогом этого учителя в «Саньке» выступает коллега Санькиного отца Безлетов. Примечательно, что главная черта этих учителей – конформизм. И в этом очевидное схождение сюжетных линий. Именно на фоне этого конформизма отчетливо проявляется независимая позиция обоих Александров. Оба Саши, кстати, в пространстве текста так и не заканчивают своего образования. Ни у Сашки, ни у Саньки нет ни сестер, ни братьев. И это одиночество отчетливо проявляется в тексте. Ср. у Лермонтова – «не имел ни брата, ни сестры и тайных мук его никто не видел», у Прилепина – особенно теплые и трепетные отношения к младшему брату приятеля – Позикку (Позитиву), которые проявляются и в поступках, и в авторских ремарках.

Сашка пересекается в своем общении с двумя девушками – Тирзой и Варюшей, Санька – с Яной и Верой. При этом именно Тирза и Яна воспринимаются как женские испостаси главных героев. Примечательно, что неким параллелизмом в описании связаны и любовные сцены, участниками которых у Лермонтова становятся Сашка и Тирза, у Прилепина – Санька и Яна. После чтения Лермонтова, любовная сцена у Прилепина воспринимается как определенное «дежавю», и наоборот.

Любопытно сопоставить сюжетные линии, связанные с получением денег главными героями. Сашка ловко добивается нужной ему суммы у богатой тетушки. Санька силой отбирает кошелек у богатого водителя машины. Но в обоих случаях, деньги добываются нечестным путем и как композиционный момент эти сюжеты в обоих текстах присутствуют.

Конечно, данные предварительные заметки ни в коем случае не могут претендовать на глубокое исследование. Это всего лишь – введение в тему, которая, на наш взгляд заслуживает серьезного анализа и масштабных обобщений. Однако, на уровне субъективного восприятия по завершении чтения «Саньки» остается устойчивое ощущение того, что у этой повести, как и у «Сашки» Лермонтова, не должно быть продолжения. Автор уже все сказал. За «Санькой» на новом этапе жизни России появится новый Сашка-Санька, герой своего времени, и не просто как продолжение темы, а как новое воплощение прежнего образа, но уже в новой среде и новых условиях.

### Литература:

1. Найдич Э. Поэма "Сашка" // Творчество М. Ю. Лермонтова: 150 лет со дня рождения, 1814—1964. — М.: Наука, 1964. — С. 132—148.
2. Лермонтов М.Ю. Полное собрание сочинений. — М.: Academia, 1935-1937.



*Инаныр Э.  
профессор Ph.D.  
Стамбульский университет  
Стамбул, Турция*

### МИФ О «ПОХОДЕ ВСАДНИКА БОГАТЫРЯ» В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

**Abstract:** The present article is devoted to studying "the myth about a battle of the chevalier" in a wide historical and cultural discourse on the actual texts of the Russian epical stories, the South Slavic and Turkish epics.

Studying the actual texts of the Russian historical stories about chevalier selected by us, as (Илья Муромца, Dobrynya Nikitich's cycle), works of the Turkish epics "Kitab-i Dedem Korkut", "Alpamish", "Battal Gazi Destani" and South Slavic epical works about Mark Kravevich is carried out at the level of K.G.Jung's unconscious mythology.

During consideration some definitions which are important from our point of view for genetical identification such as "the wonderful birth", "fantastic invulnerability" epic chevaliers and their traditional roles in development of epic plots as the Slavic and Turkish epics are used also.

Следуя концепции Е.М. Мелетинского, что миф- «по самой своей сущности [...] есть символическое описание модели мира посредством рассказа о происхождении различных элементов современного мироустройства» можно учесть, что «мифы» являются «древнейшей частью словесного фольклорного наследия».<sup>55</sup>

В работах К.Г.Юнга и Дж. Кэмпбелла выдвинуто схожее понимание мифологии. Согласно Юнгу, мифы отнюдь не вымышленные истории о приключениях воображаемых героев в несуществующих странах, они возникают в коллективном бессознательном человечества. Содержание коллективного бессознательного составляют, по Юнгу, общечеловеческие первообразы - архетипы (например, образ матери-родины, народного героя, богатыря и т.д.).<sup>56</sup>

Анализируя широкий спектр мифов из различных частей мира, Дж. Кэмпбелл пришел к выводу, что они содержат в себе одну универсальную архетипическую формулу, которую он назвал мономифом. Это история героя, который покидает родные края и проходит через серию чрезвычайных испытаний и приключений, но в конце концов, снова возвращается в

<sup>55</sup> М. М е л е т и н с к и й, Происхождение героического эпоса. Ранние формы и архаические памятники, М., 1963, стр. 31.

<sup>56</sup> Юнг К.Г. Психология и поэтическое творчество // Юнг К.Г. Собрание сочинений. Т. 15. М., 1992, с.115.

своё общество уже наделенный силой оказывать благотворное влияние на своих последователей.<sup>57</sup>

Рассматривая традиционного героя русских героических былин видим, что у всех чудесное рождение, чудесный рост, сверхчеловеческая сила, ловкость и чудесный конь— главный помощник богатыря, благодаря которого герой отправляется в дальний поход, сражается и освобождает свой народ. В отличие от южнославянского образа, в котором почти полностью доминирует образ Кралевица Марко, в русских исторических былинах господствовали три славных богатыря — Илья Муромец, Добрыня Никитич и Алеша Попович. Они относятся к одной и той же эпической эпохе (X-XIII вв.), в былинах они представлены защитниками Руси. Установлено например, что некоторые из них имеют реальные исторические прототипы. *Общее для вышеназванных героев былинного эпоса смелость, выдержка, их преданность родной земле и готовность всегда её защитить, соблюдение установленных обычаев, уважение к старшим.*

Богатырь идет в поход и сражается в одиночку против вражеского войска, его боевой друг это конь, который «наделен чудесными свойствами и выступает в роли волшебного помощника главного героя». Эти общие элементы, характерны для всех последовательных стадиях развития эпоса русского и южнославянского, а также для эпоса тюркоязычных народов.

А поход (путешествие), во время, которого богатыри сталкиваются со многими препятствиями по дороге, которые успешно преодолевают, также как и архетип *инициации*, т.е. «ритуал перехода» в данный период развития личности являются архетипом трансформации и искупления (Юнг).

Кэмпбелл, как и другие авторы (Мирча Элиаде), считает, что в основу героического мифа заложены символические формы выражения двух важнейших для коллективной и индивидуальной человеческой истории событий — сотворения мира и становления личности.<sup>58</sup> Иными словами, в героическом эпосе перед нами *космогонический миф* и *ритуал инициации*.

В обрисовке героев так называемого *киевского цикла* былин— Илья Муромца, Добрыни Никитича и Алеши Поповича, народные сказатели прибегают к использованию некоторых устойчивых формул, т.е. типических мест былинного эпоса. К таким «типическим местам» относится описание разгоревшегося боя, в котором герой уничтожает вражескую силу:

*Он как стал-то силушку великую,  
Стал конем топтать, да стал копьём колоть,  
Да и побил он эту силу всю великую.<sup>59</sup>*

Содержание этих былин носит преимущественно героический, воинский характер. В былинах эти герои обычно представлены в походе, идут они через высокие горы, проходят через темные леса, далеко впереди зеленые луга, но неизменно рядом с ним присутствует их боевой друг – конь.

Подобное сжатое пространство наблюдается и в тюркском героическом эпосе. Вот как передается путешествие тюркского героя Алпамыша через степь :

*Холмы на пути — обходил их,  
Встретятся рвы — перескакивал их.<sup>60</sup>*

<sup>57</sup> [www.jungland.ru/Library/KempMif.htm](http://www.jungland.ru/Library/KempMif.htm) (24.03.2013).

<sup>58</sup> Там же.

<sup>59</sup> Ев. Метева, *Русский фольклор*, Университетско изд. им. Кл. Охридского, София, 1991, с.169.

Герой попал в беду, его неотменно спасет его верный друг — конь. Мир богатырей — это мир противопоставления добра и зла, светлых и темных сил. В нем богатыри борются с проявлением зла и побеждают благодаря своим сверхестественным качествам и при помощи своего чудесного коня.

В древних сказках, содержащих элементы мифа, богатырские кони часто бывают крылатыми. В южнославянском эпосе крылатым является конь воеводы Момчила — Ябочило. Он водяной и происходит от жребца, который живет «негде у некаком озере». <sup>61</sup> В героическом эпосе тюркских народов сохранился этот мотив крылатого водяного коня. Таким крылатым является конь узбекского героя Алпамыша — Байчибар, богатырский конь героя эпического цикла **Кёроглы** — Гират. Жирмунский высказывает мнение, что в относительно позднюю редакцию песни «Женитьба крала Вукашина» В. Караджича, мотив крылатого коня воеводы Момчила — Ябочило «вошел, быть может, под влиянием крылатого водяного коня» Кёроглы — Гирата. <sup>62</sup>

В **Книге Деде Коркута** <sup>63</sup>, состоящей из 12 эпосов, отражены картины хозяйственной и военной жизни, нравы и обычаи, думы и чаяния огузских тюрков (IX- XV вв.). Идеино-тематическое содержание эпоса тесно связано с периодом разложения патриархально-племенного кочевого строя и усилением феодальных отношений. Социальные и нравственные особенности двух эпох причудливо смешались и образовали своеобразный тип эпического богатыря. Вместе с тем ряд эпизодов этих песен носит сказочный, мифический характер.

Характерно, что никогда герои эпоса как славянского, так и тюркского не нападают на другие племена, они всегда защищаются, а если отправляются в поход, то лишь для того, чтобы отомстить за обиды, нанесенные врагом. А возвратившись не требуют награды за проявленный героизм, скорее всего испытания их делают благороднее и величественнее. Добрыня Никитич — это тот из русских богатырей, кого посылают в поход с самыми трудными поручениями, он проходит через самые сложные испытания, которые являются важным условием для развития его нравственной устойчивости. Добрыня просит свою молодую жену Настасью ждать его из похода шесть лет, прежде чем опять выходить замуж, при этом он запрещает ей выходить замуж за Алешу Поповича. Алеша обманывает Настасью, он объявляет Добрыню погибшим и сватается к ней. Возвратившись с похода, Добрыня вдруг оказывается на свадьбе своей жены. Его присутствие на свадьбе собственной жены перекликается с общеизвестным мифом о возвращении Одиссея. Поведение Добрыни на свадьбе жены, которую он прощает, показывает его великодушие и благородство, иными словами, здесь мы становимся свидетелями *инициации*, перерождения личности.

Такой же обряд перехода наблюдается и в южнославянских эпических песнях, хотя сюжетная ситуация другая. Когда все сербское войско уходит на Косово, где разразится тяжелая битва с врагами, царица Милица просит царя Лазаря оставить с ней хотя бы одного из её братьев:

*Ты с собой моих уводишь братьев,  
Деять братьев - Юговичей милых.*

---

<sup>60</sup> Мирзаев, Абдурахимов, *Алпамыш*. Узбекский народный героический эпос/ Сост. и подгот. текста Т. Мирзаева, пер. и коммент. М. Абдурахимова. Ташкент, 1999, с.498.

<sup>61</sup> В.С. Кагаич, *Српске народне пјесме*. 2 држвно изд. Београд, 1894, Кн.2, No 24.

<sup>62</sup> В.М. Жирмунский, *Фольклор Запада и Востока*, ОГИ, Москва, 2004, с.252.

<sup>63</sup> Коркут или Коркыт — легендарный тюркский поэт-песенник и композитор IX века, выходец из степей вдоль реки Сыр-Дарья. Первые сказания появились еще в то время, когда огузы населяли низовья Сырдарьи, т.е. в период между IX и XI вв.

*Брата хоть единого оставь мне,  
Чтоб могла его именем клясться.*

Царь советует ей обратиться к своему брату Бошко. У городских ворот, она увидев брата Бошко обращается с просьбой к нему остаться с ней:

*Бошко Югович, мой брат любимый,  
Царь тебя мне подарил, оставил.  
Не иди ты на Косово поле.*

*«Не хочу, чтоб дружина сказала /Бошко Югович трус и предатель!/Не поехал на Косово поле...»,* отвечает он и помчался с верным конем вслед за дружиной.<sup>64</sup>

Следует отметить, что странствия, воинские походы, плен и спасение, а также отношения с родственниками как былинных богатырей, так и героев южнославянского и тюркского эпоса в наибольшей степени соответствуют символике *инициации* (обрядов перехода). «Сказание о Богач-хане» является историей о спасении: одно из действующих лиц попадает в плен или в рабство, откуда его освобождает главный герой. Эта сюжетная модель неоднократно встречается в **Книге деда Коркута** с вариациями в теме взаимоотношений между отцом и сыном (Уруз и Казан). Сюжетная модель спасения и возвращения из плена широко распространена в устном творчестве вышеназванных народов: эти мотивы свидетельствуют о духовном развитии (*инициации*) героя.

В 6-й главе **Книги Деда Коркута** Канлы-Коджа наставляет своему сыну Кан-Турали, отважному богатырю, который готовится к походу:

*Сын, я доблестно жил, родные края защищал, пока я жив, пойдем тебе невесту искать... Кан-Турали говорит: Отец, невеста должна быть достойной меня : пока я оседлаю своего черногривого буйного коня, она уже должна сидеть на нём*<sup>65</sup>

На этот раз невеста Сельчен Хатун должна пройти через ряд испытаний, для того чтобы стать достойной супругой Кан-Турали. Сила и неустрашимость джигитов сочетаются с благородством, с уважением к старшим, особенно к матери, к жене. Об этом исключительно важном месте женщин в жизни тюркских народов, а также о жизненной философии тюркских богатырей узнаем из турецкого героического эпоса **Баттал Гази**, который относится к XII-XIII вв. Это сочинение турецкого эпоса богато мифическими персонажами, среди которых находятся и крылатые степные лошади. Например, Баттал Гази, как и русские богатыри героического эпоса, в одиночку сражается с врагом. Баттал военную добычу и трофеи щедро раздает народу, не оставляя себе ничего. Неизменным другом джигита как и в русских былинах является конь, но его конь Ашгары чем-то напоминает коня героя Кёроглу — Гирата.

Византийская княгиня Элеонора, влюбившаяся в Джафар Баттал Гази, исповедалась и покаялась в грехах своих перед священником, который выслушав её, разъясняет ей разницу между византийским и турецким воином следующим образом:

<sup>64</sup> <http://mifolog.ru/books/item/f00/s00/z0000021/st066.shtml> (16.03.2013)

<sup>65</sup> Dede Korkut Hikâyeleri. Varlık yayınları, İstanbul, 1976, с.128.

*Византийцы берут у женщин всё, а в ответ, даже любви не дают. Для каждого турка самое главное в жизни это ружьё, лошадь и его жена. Вот эти три ценности он никому, ни за что не отдасть.*<sup>66</sup>

Эти слова византийского духовника показывают какое важное место занимает конь в традициях и культуре тюркских народов.

Изучение в данной работе отобранных нами в качестве фактического материала текстов осуществляется в рамках интертекстуальных связей, которые должны помочь выявить точки соприкосновения и пересечения мифопоэтики отдельных национальных литературных моделей в контексте исторического соприкосновения культур. В то время, когда художественное время в русских былинах приблизительно перекликается с художественным и реально-историческим временем тюркского эпоса (IX-XIV вв.), историческая ситуация южнославянского эпоса сложилась по-иному.

Османское владычество над южными славянами, начавшееся в XIV веке и длившееся до середины XIX века, нашло отражение в болгарских и сербо-хорватских юнацких (богатырских) песнях. Вот почему историческая действительность, с которой создатель юнацких песен должен был связать песенный образ героя Марка Кралевича,<sup>67</sup> перекрывалась этим владычеством на Балканах. Кралевич относится к тем отважным, наделенным необычайной, сверхъестественной силой героям, каких мы уже знаем из русских былин и тюркского эпоса. В отличие от исторического времени, художественное пространство в кралимарковском цикле, такое же, к какому мы привыкли из былин тюркского эпоса:

*Дивный молодец вдоль поля едет,  
На коне лихом он серой масти,  
Конь под ним сердито выступает:  
Из-под ног летят на землю искры,  
Из нозд ей огонь и пламя пышет.*<sup>68</sup>

Сюжетные ситуации могут быть разными, иногда герой может оказаться временно побежденным и даже захваченным врагом, но развязка одна и та же — после сложных испытаний и препятствий наступает полная победа всадника-богатыря, сопровождаемая *инициацией*, перерождением личности.

Исследованная нами тема в контексте архетипов Юнга, которые на наш взгляд лежат в основе творчества и способствуют внутреннему единству человеческой культуры, предоставила нам возможность в рамках выборочного материала установить взаимосвязь различных героических эпох, найти точки соприкосновения мифопоэтики отдельных национальных литературных моделей, а также познакомиться с духовной ментальностью людей разного этноса и религий.

Вызывает сожаление тот факт, что несмотря на основополагающее сходство и многочисленность эпических традиций, в рамках этой работы у нас не было возможности осуществить более, чем схематическое выборочное исследование тюркского, русского и южнославянского героического эпоса.

Данная работа выполнена при поддержке гранта ВАР No .....

<sup>66</sup> A.Z. Kozanoğlu, *Battal Gazi Destanı* (1), İstanbul: Atlas k., 1985, с. 11-12.

<sup>67</sup> Центральная фигура этих песен — Кралевич Марко (кralи Марко), обобщенный образ сына сербского короля Вукашина, погибшего в битве с Османами в 1371 г.

<sup>68</sup> <http://referat7.ru/refs/source/ref666-57479.html> (22.01.2013).



### Литература

1. Dede Korkut Hikâyeleri. (1976) Varlık yayınları, İstanbul.
2. Жирмунский, В.М. (2004) Фольклор Запада и Востока, ОГИ, Москва.
3. Караџић, В.С. (1894) Српске народне пјесме.2 држно изд. Београд, Кн.2.
4. Kozanoğlu, A.Z. (1985) Battal Gazi Destanı (1), İstanbul: Atlas kitabevi.
5. М е л е т и н с к и й, М. (1963) Происхождение героического эпоса. Ранние формы и архаические памятники, Москва.
7. Метева, Ев. (1991) Русский фольклор, Университетско изд. им. Кл. Охридского, София.
8. Мирзаев, Абдурахимов, (1999) Алпамыш. Узбекский народный героический эпос/ Сост. и подгот. текста Т. Мирзаева, пер. и коммент. М. Абдурахимова. Ташкент.
9. Юнг, К.Г. (1992) Психология и поэтическое творчество // Юнг К.Г. Собрание сочинений. Т. 15. Москва.
10. <http://mifolog.ru/books/item/f00/s00/z0000021/st066.shtml> (16.03.2013)
11. [www.jungland.ru/Library/KempMif.htm](http://www.jungland.ru/Library/KempMif.htm) (24.03.2013)
1. <http://referat7.ru/refs/source/ref666-57479.html> (22.01.2013)



*Ишанова А.К.*

*доктор филологических наук, профессор  
Евразийский национальный университет им Л. Гумилева  
Астана, Казахстан*

## ТРАНСПУТЕШЕСТВИЕ КАК ТИП ЛИТЕРАТУРНОЙ ИГРЫ

**Abstract.** The article considers other world travels as a type of game in this literary tradition and modification of its forms, methods and functions in modern prose postmodern. The above typology principles, types and genres of literary games

Поэтика игры складывалась на протяжении веков столетий. Игра первотворения в Коране и Библии, игра обрядово-ритуальная, сакральная, мифо-поэтическая имеют общие корни в культуре древних эпох разных народов.

Й. Хейзинга [1] доказал в «Homo ludens», что игра старше культуры. Если обратиться к собственно генезису литературной игры, то истоки ее в сакрально-религиозных обрядах и верованиях, в ритуальных празднествах, в обыденной жизни человека, в выборе способов выживания и коммуникации, в мифологии и древних формах формирования искусства. С самого начала развитие типов игры шло по различным направлениям. Насколько разнообразно бытие человека и его мироощущение, настолько несходны были архаические и классические и постклассические типы игры: агон, алеа, мимикрия, илинкс, сновидение, лабиринт и другие ее разновидности. Игра уже в древности развивалась по разным направлениям – способствовала закреплению традиций, в то же время, создавала условия для развития искусства, позволяя выходить за рамки канонов.

В различные литературные эпохи доминируют те или иные формы и приемы литературной игры, постепенно вырисовывается абрис особой поэтики. Появляются писатели, отдающие предпочтение литературной игре, в их творчестве с наибольшей яркостью формируется целостная поэтика игры. В различных литературных направлениях эта поэтика проявляет себя ярко и по-особенному – в творчестве Ф. Рабле, Сервантеса, У. Шекспира (XIV век), Л. Стерна (XVIII век). На Востоке игра как сложная система приемов в искусстве, философии, религии, литературе (синкретизм древних памятников) появляется гораздо раньше. Уже в «Авесте» (IX- VI в. до н.э.), «Ригведе» (X-VI в. до н.э.), в притчах Чжуан-цзы (III в. до н. э.) игра в значительной мере определяет структуру содержания и формы. Связано это с

восточным мировосприятием, с понятиями хаоса, пустоты – с мировоззренческими категориями зарождения и исчезновения, тайны и смысла бытия,

своеобразием определения места человека в мире. В романе Мурасаки Сикибу «Гэнзи-моногатари» (IX-X в.) и в китайском романе XVIII века Цао Сюэ-циня «Сон в красном тереме» игра уже используется как литературная форма, органично отражающая мирозерцание дзен-буддизма. В романе «Гэндзи-моногатари» можно выделить сугубо дзен-буддистскую идею игры как сакральную связь небесного и земного в человеке, как несовпадение разных начал во внутренней природе человека.

Литература в XX веке по-прежнему в числе тех искусств, которые питают дух человека. Но литература «прямого мимесиса» уже не может удовлетворять вкусам читателей, она отвергается и авторами, «прямое отражение» не в силах проникнуть в глубины бессознательного и путаницу социальной реальности, тайны и загадки бытия. Поэтому на помощь приходит игра в форме неявного, скрытого, сложного мимесиса. В изменившемся мире электронных технологий игра способствует множеству самых полярных вкусов - как тех, кто ищет изощренную игру интеллекта, так и тех, кто жаждет легких забав. Тем самым, игра в современном искусстве весьма разнородна, неоднозначна. Не менее важной причиной популяризации поэтики игры в литературе XX века является ее соответствие отдельным парадигмам модернизма, с середины XX века - большинству принципов постмодернизма (парадоксальный дуализм, неопределенность, «молчание», пастиш, деканоничность, нонселекция, «провал коммуникации», информативная избыточность), где игра составляет основополагающую доминанту познания мира.

В неонклассической и постклассической эстетике заговорили об антимиметичности. Доррит Кон и Поль Рикер [2] склонны не просто противопоставлять мимесис антимиметичности, а выделять мимесис действия (то, что имел в виду Аристотель), мимесис персонажа и мимесис сознания. Мимесис не отменяется полностью, происходит смещение центра, вместо действия на первый план выходит вначале персонаж (в литературе барокко, романтизма, реализма), затем сознание, бессознательное (в модернизме и постмодернизме). Под антимиметичностью следует понимать как отступление от «подражания реальности», так и отступления от традиционной событийности нарратива, которые наблюдаются уже в игре реализма. Отличие в том, что игра в реалистическом произведении не доминирует или автор использует те типы и формы игры, что менее всего противоречат реалистической поэтике – это прагма-игры, алеа, агон.

Принцип антимиметичности доминирует в постмодернистских типах игры. В игре-агон, алеа, мимикрии, двойничестве, зеркальности, сновидении, предсказании на первом плане неустойчивость, амбивалентность, изменчивость и другие принципы, сочетающиеся по-разному в несходных формах игры.

Итак, игра многоаспектна и полифункциональна почти с самого начала своего возникновения. Быт и бытие людей уже в древности также сопровождалось игрой в различных ее проявлениях – ритуально-возвышенных, сакральных и развлекательно-веселых. В целом игра в современном произведении предполагает некую изощренность, отклонение от норм и традиций, усиление многозначности. Следует различать игровой прием, принцип, тип и жанр:

#### **Приемы, принципы, типы, жанры игры**

Прием	принцип	Тип игры	жанр
-------	---------	----------	------

Метамор- фоза Анаморфо- за Метемпси- хоз Гротеск Каламбур Паронимия Ирония Пародия Самопаро- дия Парадокс Остране- ние Абсурд Пермута- ция Каламбур Пастиш Симулякр Нонселек- ция Шизоана- лиз Нонсенс	Комбинаторность Изменчивость Зеркальность Прерывистость Нелинейность Амбивалентность Антиномичность Деканоничность Недостоверность Текстовый плюрализм Избыточность Антимиметичность Алогичность Парадоксальность Эпистемологичес- кая неуверенность	Агон Мимикрия Алеа Илинкс Зеркало Двойничество Маска-лицо Маскарад Карнавал Предсказание Сновидение Психоделика Транспутешест- вие Лабиринт Словесные, абсурдистские, концептуалисте- ские игры	Загадка Өтірік өлең Жаңылтпаш Бас қатырғыш Айтыс Готический, плутовской роман Муамма Фарс Пикареска Бурлеск Анекдот Новелла тайн Комедия оши- бок Соти Макам Утопия Антиутопия Детектив Роман-игра
--	--	--	---

В данной статье мы рассмотрим лишь одну разновидность литературной игры – транспутешествие в творчестве авторов различных литературных традиций и художественных направлений. Транспутешествие – эта модель игры восходит к древнейшим прошаманским переходам из одного мира в другой. Транспутешествие связано со способностью шамана излечивать человека от недугов. В полете, как считалось, в запредельный мир ему удавалось найти и вернуть душу больного человека. Сам же бахсы не однажды, начиная с ритуала посвящения, переживает смерть-воскресение транспутешествий. Это одна из самых таинственных, сакральных и опасных игр, где человеку приходится переступать грани разных миров.

В греческой мифологии есть целый ряд сюжетов на тему спуска в Аид (некия). Некия обнаруживается в мифах об Орфее, Тезее, Пирифое, Геракле, Одиссее. Певец Орфей спустился в Аид, не смирившись со смертью Эвридики. Но ему не удалось ее вернуть. Орфей нарушил запрет, оглянувшись еще в пределах Аида на Эвридику, потеряв ее навеки. Приемы юнгианского анализа позволяют усмотреть в этом конфликт сознательного и бессознательно-го в герое. Орфей не верил в дионисийское начало, поклоняясь разуму, аполлоническому, потому взглянул на тeneвую Аниму (Эвридику) и не сумел пройти индивидуацию [3]. Такова трактовка некии посредством юнгианского анализа.

Транспутешествие имеет давние традиции в литературе. Помимо мифологических сюжетов о путешествии в загробный мир следует назвать «Книгу Арда Вираза», «Божественную комедию» Данте, «Возвращенный рай» Дж. Мильтона. В современной прозе транспутешествия несколько видоизменились, хотя связь с древними сюжетами и идеями сохраняется. Если в книге праведного Вираза как и в «Божественной комедии» Данте главная цель – на-

помнить людям о важнейших нравственных заповедях жизни, то в рассказе Л. Петрушевской на первом плане – не столько смысл Ада и Рая, сколько внезапность перехода из этого мира в иной. Так проявляется мироощущение современного человека.

«Книга Арда Вираза» - поздnezароастрийское произведение, в котором повествуется о том, как зороастрийский праведник прошел через «Мост Разделения» - Чинвад и совершил путешествие в Ад и Рай [4]. Обращает на себя внимание одна важная деталь – душа Вираза покинула тело и отправилась в путешествие после воздействия наркотика (манг), а через семь дней вновь возвратилась в свое тело.

Есть произведения, в которых воплощены различные представления, идеи, мысли людей о Рае и Аде, настолько яркие и подробные, что невольно их можно соотнести с картинами пребывания в них. Примером может быть рассказ Ясунари Кавабата «Элегия». Повествование в нем ведется от лица женщины, потерявшей возлюбленного дважды – он ушел к другой, а после этого умер. Героиня беседует с ним, отошедшим в мир иной, вспоминая и воспроизводя прошлое, даже то, что она реально не могла видеть ни в прошлом (картина брачного ложа с другой), ни в настоящем (попытка увидеть инобытие возлюбленного).

Возлюбленный для героини теперь алый цветок сливы, но она пытается увидеть «далекую страну», в которой он теперь пребывает. Образ «страны мертвых» появляется вместе со вставным рассказом о Реймонде, когда-то прочитанным героиней. Души людей здесь, проходя семь кругов, обретают очищение и совершенство. В рассказе воспроизведена необыкновенно светлая картина Страны Духов, сопоставимой с раем. Здесь властвуют чудесные цвета, запахи, люди там излечиваются от недугов, дети растут. Героиня воспроизводит в собственном сознании светлые картины Рая, посмертного перевоплощения потому, что она по-прежнему во власти любви и все представления, воспоминания ее окрашены в светлые тона любви и тоски.

Ад и Рай Данте и Сведенборга упоминаются для сравнения с рассказом Реймонда - более утешительным представлением людей о бессмертии души. В каждом из этих произведений транспутешествие совершается с разной целью. В «Божественной комедии» Данте, в «Книге Арда Вираза» - с целью нравственного воздействия на сознание людей, в практике бахсы-шамана – с целью излечения страждущих и убеждения людей в реальной силе духов.

В рассказе Я. Кавабата путешествие в мир иной сохраняет границы воображаемого и реального. Здесь нет устрашающих картин мучений грешников. Наоборот, иной мир гармоничнее земного, там возможен рост и нравственное самосовершенствование. В этом необычность звучания мотива инобытия, подчеркивающего незамутненность мироощущения героини, силу ее чувства. Цвета, звуки, запахи «здешнего» и иного миров для нее различны, ощущается и стремление противопоставить два мира. Инобытие не должно быть копией земного мира с его болью, ошибками, потерями.

Наиболее яркое и оригинальное воплощение поэтика игры находит в рассказах Л. Петрушевской под названием «В садах других возможностей». [5] Эти произведения объединяет новые грани смешения реального и ирреального. Знакомые героини Л. Петрушевской здесь словно приподняты над бытом (частенько засасывавшим их) на несколько ступеней восприятия жизни, когда они способны витать между этим и потусторонним миром. Объединяет эти рассказы и иное осмысление собственного бытия через соприкосновение с жизнью и смертью других людей.

В рассказе «Где я была» в центре - происшествие, во многом изменившее Олю, героиню рассказа. Разлад с мужем она решает смягчить побегом-участием в чужой судьбе: «Когда ты всеми заброшен, позаботься о других», посторонних, и тепло ляжет тебе на сердце, чужая благодарность даст смысл жизни»[5, с.3-4]. В начале рассказа расставляются акценты, обнажающие противоречивость персонажей. Оля привязалась к дачной хозяйке, «при всех сложных отношениях с собственной матерью». Баба Аня также была не в ладах со своей пьющей

и бомжующей дочерью. Если «развод» бабы Ани с дочерью понятен, то сложность взаимоотношений Оли с матерью никак не мотивированы и потому высвечивается подспудная тяга Оли к материнской мудрости и доброте.

Все дальнейшее повествование таит в себе знаки и символы бытийно-экзистенциальных потрясений - ухода из жизни человека. Игра в этом рассказе кроется в загадке того, что же произошло с Олей. Однако в тексте есть зацепки, позволяющие в реальном ключе расшифровать происшествие. Читатель, внимательно проанализировав текст, может разгадать предложенный ребус-игру автора. Оля попала под машину, так и не дойдя до бабани. Весь диалог ее с бабой Аней (основная часть текста) происходит в бреду, в бессознательном состоянии. На это указывают следующие фразы-ключи: Оля «...через два часа уже бежала по привокзальной площади, едва не попав под машину (вот было бы происшествие, лежать мертвой, хотя и решение всех проблем, уход никому не нужного человека, все бы освободились, подумала Оля и даже на секунду оторопела, задержалась над этой мыслью)». [5, с.4] Не случайно следующая фраза разделена лишь запятой: «- и тут же, как по волшебству, она уже сходила с электрички на знакомой загородной станции». Здесь нет в сознании всего того, чего не было на самом деле - самой поездки. Все остальное - волшебство бессознательно. И весь разговор с бабулей, видимо, умершей уже две недели назад, происходит в бессознательном состоянии, на пороге между жизнью и смертью. На это указывает многое: «запах кладбища», ощущаемый героиней по дороге к дому бабули, «скелеты деревьев». Запахи и образы небытия витают в еле теплящемся сознании Оли. Но нить с жизнью не порвана, поэтому бабана гонит ее, зная, что на пути к миру мертвых только ее дочь Света: «Света сюда идет, погибла, но еще жива». Степень падения ее дочери становится ясной при упоминании о проданной квартире, запоях, изъязвленных ногах, замотанных газетами. Только в этом контексте становится ясно, почему бабана не хочет видеть здесь внучку Марину и совсем пропавшую дочь свою, гонит и Олю. Во время второй попытки общения бабана не открывает дверь, а затем и вовсе исчезает. Она не желает забирать Олю в мир иной. Оля в пороговом своем состоянии не понимает реального состояния вещей, она не верит словам бабани о смерти, борется за жизнь не только свою, но и бабани, идет за водой. Древний символ жизни – вода, добыта ею в невероятных мучениях. И это воспримется как знак того, что ей удастся выбраться из туннеля транспутешествия и вернуться к жизни. Когда Оля собралась за водой, у нее «закружилась голова, и кругом все стало отчетливо, ослепительно белым» [5, с.4]. Тогда Оля еще не падала с лестницы, не травмировалась, как это ей видится в бреду. «Белый свет», белое пространство», завладевающие ею временами, обозначение грани между жизнью и смертью. Слышит Оля временами и голоса из реальности: «кричит»,- говорят о ней ее спасатели, в то время как она пытается докричаться до бабани, но это только становится ясно в контексте уже изложенной версии происшествия. Автор смещает время действительного и бессознательного, создавая путанную мозаику пространства, голосов, картин реального и воображаемого.

Прочитав весь рассказ, можно понять, что произошло с героиней (об этом говорит медсестра в финале рассказа) – «попала под машину». Но Оля и очнувшись, находится вся во власти пережитых ею чувств из бессознательного бреда, просит найти Марину, внучку бабани. Разделяет мир живых и мертвых стекло, сквозь которое она видит родных в реальности, а в бреду пытается достучаться до бабани. В этом рассказе немаловажную роль в исходе транспутешествия и спасении Оли играет ее обращенность к бедам и страданиям другого человека. Бабана как бы выталкивает ее в мир живых.

Название рассказа в соотношении с содержанием можно расшифровать следующим образом: «Где я была» – это повествование о том, как героиня была на том свете и вернулась. Оттуда ею была принесена страшная правда о смерти бабани, знание важных деталей, примет, позволяющих спасти Марину. Читатель вовлечен в игру света и мрака не ради прихотей

автора, только так Л. Петрушевской удалось передать наиболее впечатляюще-реально чувства и ощущения человека на пороге между смертью и жизнью. Так разрешается первоначальный внутренний конфликт героини, ее неудовлетворенность собственной жизнью.

Транспутешествие становится сюжетным ядром в произведении Л. Петрушевской «Три путешествия». Приемы поэтики игры здесь формируют основу композиционной структуры. Рассказ о трех путешествиях то линеен и последователен, то внезапно обрывается, то все мозаично перемешивается, путешествия повторяются, вдруг всплывает оборванная нить нарратива, так складывается извилистый повествовательный лабиринт. При этом все путешествия четко отделены друг от друга, что позволяет читать их как по отдельности, так и друг за другом. Читатель может компоновать способы чтения на свой лад. Вместе все три путешествия образуют интересную и сложную концепцию жизни и смерти, ада и рая, фантастического и реального. Помимо этого в произведении автор раскрывает свою теорию взаимоотношений писателя и читателя, свое понимание творческого процесса, замысла и его воплощения. Соотношение образов автора-читателя-героя могут меняться, перечисляются различные препозиции толкования текста: герой понимает, читатель еще в неведении, или наоборот. Бывает, что автор все комментирует и объясняет. Эта позиция не близка автору, которая идет сложным путем «смещения типов трансмарша». «Это такая игра с читателем. Повествование-загадка. Кто не понял – тот не наш читатель» [5, с.42]. Скрывать чувства, «надевать маску рассказчицы из толпы, рассказывать странные, мистические истории, не раскрывая их тайны, «пряча ирреальное в

груде осколков реальности» – таково кредо автора, временами обращающегося напрямую к читателю.

В произведении Л. Петрушевской следует обратить внимание на игру автора-персонажа и «того, кто пишет». На протяжении всего текста происходят незаметные подмены иного и реального мира, образов, фраз, здесь задействован невидимый механизм игры пространства литературного, реального и мистического, иногда все странным образом смешивается и это создает игру полутеней. Автор и его литературный фантом, а также героиня-повествовательница то сливаются в одно лицо, то расслаиваются веером.

Итак, игра-транспутешествие в современной прозе сохраняет тяготение к нравственно-бытийной проблематике, не претендуя на философско-нравственную глубину классических текстов («Божественная комедия» Данте), сакральную таинственность транспутешествий бахсы, праведников, морально-онтологического поучения («Книга Арда Виразы»). Однако это вполне соответствует экзистенциальному мироощущению современного человека, утратившему вместе с Богом глубину сакрального чувства таинства жизни-смерти, глубину переживаний об Аде и Рае.

#### **Литература:**

1. Хейзинга Й. *Homo ludens* / Й. Хейзинга. – Москва: Прогресс - Традиция, 1997.-416 с.
2. Рикер П. *Время и рассказ* / П. Рикер.- Москва- Санкт-Петербург: Университетская книга, 2000.-217с.
3. Калина Н.Ф., Тимошук И.Г. *Основы юнгианского анализа сновидений* / Н.Ф. Калина, И.Г. Тимошук.- Москва: Рефл-бук, Ваклер. 1997, с. 223
4. Акишев А. *Лабиринты Арта Виразы* / А. Акишев // Тамыр, 2001, № 3(5).- С.56-71
5. Петрушевская Л. *В садах других возможностей* / Л. Петрушевская // Октябрь, 2000, № 3.- С.3-51



*Кадырова Г.Р.*  
кандидат филологических наук, доцент  
Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
Алматы, Казахстан

## **ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ О ПРИМЕНЕНИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

**Abstract.** The article says the new training model, including in the learning process active and interactive forms of training in teaching Russian as a foreign language.

The material in this article reflects the professional orientation of training scientific style by analyzing text using such forms of work, as a joint activity of the group, drawing assotsiogramm , problem solving ( key- step), audiocourses and others.

Also, the author proposes the development of a training session on the Russian language, designed for students in geography and aimed at the assimilation of specific features of the scientific style with access to productive speech, based on the activity approach.

В настоящее время в республике Казахстан происходят серьезные изменения всей системы образования. Безусловно, одним из факторов, обусловивших необходимость реорганизации вузовской модели образования, являются процессы глобализации, затронувшие практически все аспекты нашей жизни, и информатизации образовательного процесса, связанные с современными компьютерными технологиями.

Сегодня представляется актуальным по-новому взглянуть на имеющийся опыт обучения, в том числе обучения языкам, переосмыслить его, найти пути его приложения вкупе с передовыми идеями, т.е. найти пути гармонично-интегративного использования накопленного опыта и современных концепций обучения в отечественной практике языкового образования.

Новая модель образования в целом ориентируется на самостоятельную учебно-познавательную деятельность индивида, что требует нового подхода к организации учебного процесса, других отношений между преподавателем и студентом в образовательном пространстве, поиска инновационных методов обучения, в совокупности обеспечивающих взаимосвязь образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения. Поэтому одним из важных факторов совершенствования системы подготовки профессиональных кадров в современном вузе является внедрение в учебный процесс активных и интерактивных форм проведения занятий, модели обучения, с которой на современном этапе развития образования связаны многие методические инновации.

В настоящее время в процессе обучения преподавателю необходимо обращать внимание на такие методы, при которых студенты идентифицируют себя с учебным материалом, включаются в изучаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям, переживают состояние успеха и соответственно мотивируют свое поведение. Всем этим требованиям в наибольшей степени отвечают интерактивные методы обучения. Ведь интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создаётся среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля [1].

На сегодняшний момент разработан целый арсенал интерактивных методов, таких как: деловая и ролевая игра, драматизация и театрализация, мозговая атака, метод дискуссии, метод эвристических вопросов, метод анализа, игровое проектирование, имитационный тренинг, психотехнические игры и тренинги, кейс, большой круг, вертушка, аквариум, дебаты, метод конкретных ситуаций и др.

Опыт показывает, что в практическом курсе русского языка, изучаемом в казахской аудитории, эффективным является использование таких форм занятий, как работа в малых и больших группах, использование кей-стади, аудиотренинги и др. При этом необходимо отметить, что данная дисциплина проводится только на 1 курсах в казахской аудитории неязыковых специальностей, для которой русский язык является неродным.

Еще одной особенностью является и то, что по этой дисциплине обучение проводится с профессионально-ориентированной коммуникацией в рамках конкретной специальности с использованием русского языка.

В связи с этим мною предлагается разработанное практического занятия по теме «Повторение и обобщение по разделу «Лексика научного стиля» на дидактическом материале специальностей естественно-географического направления педвуза, где показана работа с научным текстом «Загрязнение биосферы». Данное занятие строится так, чтобы создать ситуацию, требующую поисковой деятельности: поиск и обработка необходимой информации научного характера по заданной теме, ее интерпретацию.

Целью занятия является систематизация знаний по терминологической лексике научного стиля путем анализа научного текста.

Из данной цели формируются компетенции:

- когнитивно-языковой компетенции – знание лексических единиц научного текста;
- коммуникативной компетенции – ведение диалога с учетом сходства и различия позиций.

SMART – целью данного занятия является сформированность к концу занятия навыков практического умения анализировать научный текст с точки зрения его лексических особенностей.

Занятие можно начать с чтения преподавателем стихотворения В. Шефнера «Раздумье» и его анализа в сопровождении слайдами, где даны изображения основных загрязнений природного ландшафта. Это придаст эмоциональный настрой для дальнейшей работы по теме, связанной с актуальной проблемой об охране окружающей среды.

### **Раздумье**

Ты, человек, любя природу,  
Её по-доброму жалея,  
В увеселительных походах  
Не растопчи её полей,  
В вокзальной сутолоке века  
Ты оценить её спеши:  
Она – твой давний добрый лекарь,  
Она – союзница души.  
Не жги её напропалую,  
И не исчерпывай до дна.  
И помни истину простую:  
Нас много, а она – одна.

- К чему призывает автор? Можете ли вы продолжить мысль поэта?

Затем можно предложить кейс-стади. Что же такое кейс-стади?

«Кейс» (в переводе с английского «случай») представляет собой вид обучения принятию решений с использованием анализа конкретной ситуации, взятой из практической деятельности. Исходя из степени реальности ситуации, кейсы делятся на полевые, основанные на реальном фактическом материале, и кресельные (вымышленные).

На предлагаемом занятии студенты знакомятся с кресельным кейсом, где обучающие-



ся анализируют проблемную ситуацию, пытаются разобраться в сути проблемы, предлагают возможные решения проблемы на основе составления СПП с разными типами придаточных.

*Пример:*

**Проблемная ситуация Кейс-стади с вымышленными элементами.**

Однажды в Казахстане оказался инопланетянин, который путешествовал по Галактике. Его очень поразила Земля, на которой он оказался.

**Просмотр видеоролика**



И он воскликнул: забота о чистоте окружающей среды должна быть делом каждого – во всяком случае, каждого, кто живет не одним днем и хочет оставить свой дом – Землю – своим детям в хорошем состоянии. Вы не всегда можем повлиять на большой бизнес и заставить его быть более ответственным в отношении к природе, но зато вы можем внести в защиту природы собственный вклад.

??? «Каким же образом каждый из Вас способен помочь экологии планеты»? - Спросил инопланетянин.

Мы должны охранять окружающую среду, потому что .....

Мы должны охранять окружающую среду, которая .....

Мы должны охранять окружающую среду так, чтобы ...

Как видно из примера, метод кейс-стадии одновременно помогает решать несколько задач:

- решение информационной задачи, поскольку осуществляется обеспечение обучающихся необходимой информацией, которая позволит правильно понять развитие событий;
- решение обучающих задач, поскольку происходит развитие общих учебных умений и навыков (анализ, синтез, постановка целей и пр.);
- решение воспитательной задачи, поскольку студенты задумываются об экологии.

Таким образом, назначение предложенного кейса направлено не на овладение готовыми знаниями, а на их выработку.

Основной вид деятельности на данном занятии – работа с текстом. Здесь можно предложить групповую совместную деятельность, но при этом необходимо отметить, что групповая деятельность сопровождается уровневым подходом, где каждая группа выполняет разное задание, что отражает дифференциацию имеющихся знаний у первокурсников. На этом этапе работы студенты особенно оживленно, с энтузиазмом выполняют задания, взаимовыручая и помогая друг другу в решении общих и частных вопросов.

Смысл такой групповой работы заключается в том, чтобы приобретаемый в специально созданной среде опыт (знания, умения) студент смог перенести во внешний мир и успешно использовать его.

Опыт показывает, что такая групповая форма обучения позволяет одновременно решать три основные задачи:

- конкретно-познавательную задачу, которая связана с непосредственной учебной ситуацией;
- коммуникативно-развивающую, когда вырабатываются основные навыки общения внутри и за пределами данной группы;
- социально-ориентационную, связанную с воспитанием гражданских качеств, необхо-

димых для адекватной социализации индивида в сообществе.

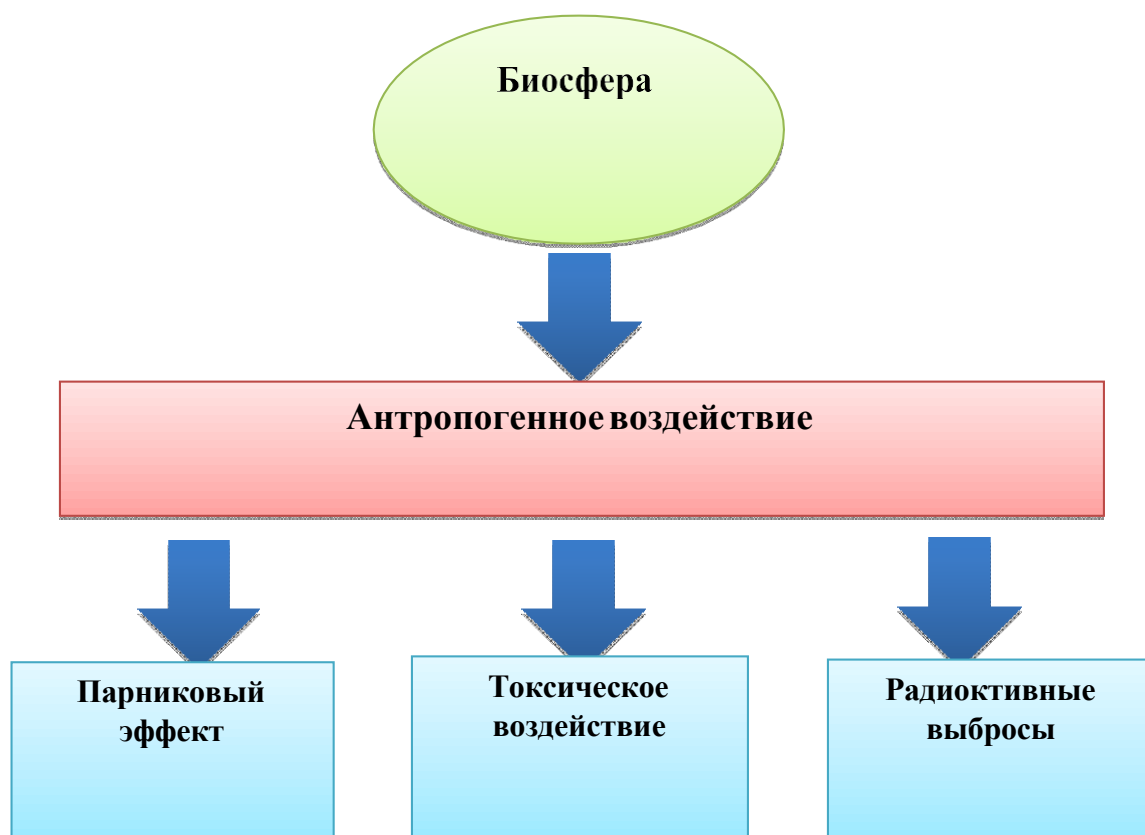
Таким образом, в группе интерактивного обучения осуществляются две основные функции, необходимые для успешной деятельности:

- решение поставленных задач (учебных, поведенческих и пр.);
- оказание поддержки членам группы в ходе совместной работы.

Следующий элемент работы - презентация каждой группы - реализация проделанной самостоятельной коллективной работы студентов, что дает обратную связь в получении знаний и обмене друг с другом полученной информацией.

*Образец презентации:*

*Составление ассоциограммы по лексике научного стиля*



Используемый метод ассоциограммы, позволяет преподавателю развивать у студентов основные способы деятельности, а именно: представление полученной информации в виде собственного алгоритма, рефлексия своей деятельности, трудовых усилий и продуктивного результата.

По результатам групповой работы можно предложить оценивание, где используется прием рефлексии, позволяющей ребятам объективно оценивать не только свои знания, но и знания своих однокурсников.

Образец. Критерии оценки работы в группе

Номер группы	Сотрудничество в группе (распределение и выполнение обязанностей)	Поведение	Раскрытие материала, задания, темы	Умение слушать презентации других групп, задавать вопросы, делать дополнения
I	+	+	++	++
II	+	-	-	- +
III	+	+	+++	+++

Необходимо отметить, что при обсуждении оценок преподаватель также может добавить свои бонусы какой-либо группе за активное участие.

В виде закрепления на этом занятии можно предложить еще один вид работы – это аудирование, которое проводится с целью выявления грамматического навыка лингвистических компетенций.

Это наблюдается при выполнении задания по рубрике «Знаете ли вы?». Данный вид работы направлен не только на получение познавательной информации, но и на закрепление грамматического материала по изученной теме, так как сопровождается заполнением таблицы терминами, причём воспринятыми на слух.

**Задание:** Прослушайте рубрику «Знаете ли вы?» и запишите термины, которые вы слышали.



Термины		
простые	сложные	составные

Таким образом, сочетание познавательного, воспитательного элементов в единстве с выполнением грамматического материала отличают это задание.

Завершающей работой при изучении данной темы может являться **рефлексия**. Известно, что рефлексия – это деятельность человека, направленная на осмысление своих собственных действий и состояний. Поэтому на данном этапе студентам может быть предложено ответить на вопрос, дополняя сведения своими знаниями по данной теме: О каких видах загрязнения вы узнали сегодня на занятии? Здесь студенты презентуют собственное мнение о применении полученных навыков на практике, что помогает преподавателю проверить степень усвоения знаний обучающимися. Или составить пятистишие (**Cingucin**). Данное задание можно предложить выполнить в парах.

В качестве другого варианта можно предложить и контрольные тесты с учетом уровней дифференциации:

1 уровень – два варианта ответа

2 уровень – 5 вариантов, из них один правильный.

3 уровень – 2 правильных ответа.

Логическим заключением всего проделанного практического занятия может быть обобщение усвоенного материала, сделанное самими студентами, в форме «карточки выхода», которая также отражает уровневый подход к оценке студентов: \* сильный, \*\* средний, \*\*\*слабый.

Или заключительным этапом может являться «обратная связь». Здесь можно предложить ответить на вопросы студентов: Что понравилось на занятии? Какую полезную информацию вы получили как будущие экологи? Какие трудности возникли при выполнении работы в группе?

Такого рода занятие, направленное на использование смешанных форм работы: видеоматериалы и аудиотренинг, работа в группах и кейс-стади, ассоциограммы и критерии оценок, дает возможность активного и видимого участия каждого студента в процессе обучения русскому языку, способствуя при этом развитию творческого потенциала студентов, делает процесс познания интересным.

Кроме того, на таких занятиях для студентов создаются возможности проявить себя, и в то же время происходит восприятие учебной задачи, что является основой обучения.

#### **Литература:**

1. Давыдов.В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
2. Инновационные процессы в школе: организация и управление. – Владимир, 1995. – 69 с.
3. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика.– № 7. – М., 2000.– С. 12-18.



*Казакевичус Л.В.*  
*доцент, магистр славистики*  
*Лювенский католический университет*  
*Брюссель, Бельгия*

## **БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СРЕДИ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ И СРЕДНИХ ШКОЛ**

**(На примере школ лингвистического погружения в Бельгии)**

**Abstract.** Today's world's landscape seems to be composed of a lot of heated and erupted nationalism volcanoes, often due to revanchism and inferiority complex of some collectivities or individuals. Many states have cultural, linguistic or religious minorities. The gaps in the linguistic justice imposed and poisoned by this heritage in Eastern Europe is evident. The Belgian model of the bilingual "immersion schools" may be the solution of the problems of multilingual societies in former USSR countries.

Год тому назад Жан Клод Юнкер (ныне избранный на пост Председателя Европейской комиссии) заявил в интервью журналу «Дер Шпигель» следующее: «Те, кто думают, что вечный вопрос о войне и мире в Европе больше неактуален, глубоко ошибаются. Эти демоны никуда не пропали — они только спят, как это показали войны в Боснии и Косово. Я ужасаюсь от констатации такого факта, насколько обстановка, сложившаяся в Европе в 2013 похожа на ту, какой она была 100 лет тому назад». Но вот, совсем вроде бы и неожиданно, сол-

датские сапоги снова топчут землю «Старого света», вызывая обеспокоенность его общест-венности да и вообще всех миролюбивых сил планеты. Никто, правда, особо и не ищет име-на зачинщиков сложившейся ситуации. Машина пропаганды работает в одном направлении и большинство представителей тех же самых миролюбивых сил вторят исполняемой этой ма-шиной музыке. Сегодня Жан Клод Юнкер выступает в поддержку экономических санкций против России именно в пользу недопущения войны на территории Европейского континента.

Сегодня, когда мир переживает (или ему сообщают о том, что он переживает) процесс глобализации, как ни странно пока еще почти не раздается мысли о том, что следует подум-ать и о том, чтобы наделить в будущем это «оглобализированное» человечество каким-ни-будь всем понятным языком. И хотя распространение этого «всем понятного» языка сегодня налицо – его слышно повсюду в мире на собраниях, конференциях, учебных курсах для меж-дународной аудитории студентов и т.д. (для него даже появилось название в Википедии: «SimpleEnglish»), тем не менее о навязывании его человечеству речи пока нет. И даже напрот-ив. Все чаще современные государства очень серьезным образом подходят к языковым проблемам и принимают законы, пытающиеся эти проблемы разрешить. Причин для этого существует множество, и все они самые разные. Современные общества живут сегодня в эпохе процветания фундаментальных и не совсем фундаментальных прав, где право на отли-чие и его главного спутника – права на собственный язык – занимает чуть ли не главное место. Огромную долю в современном культурном процессе играет возрождение культурных особенностей - индивидуальных и коллективных, а вместе с ним и важность подхода, если можно так выразиться, экологического, по которому все то, что от природы, должно быть взято под защиту и в высшей мере оценено. А что может быть более близким к человеческой природе, как не язык?!

Вместе с глобализацией сегодня в мире орудует и другое явление: размонтирование исторически сложившихся и по природе установившихся устоев в жизни того или другого общества, народа или государства. Следует вспомнить судьбу бывшей Югославии, хотя и мирное, но в то же самое время расчленение Чехословакии, и в конце концов, распад Советс-кого Союза, последовавший после так называемого «Беловежского сговора», когда без ника-кого референдума, без опроса общественного мнения Борис Ельцин в один день «рас-пустил» собиравшуюся на протяжении тысячелетия страну. Не испугайтесь, пожалуйста, мы здесь не против предоставления независимости выбравшим ее народом, но против ее пре-доставления вот таким произвольным способом. Без переговоров и договоров, без изучения мнения всех впутаных в это дело сторон.

Распад Советского Союза и появление на карте мира когда-то с нее исчезнувших госу-дарств, или государств, которые с этим распадом впервые на карте мира появились, привел к тому, что статус русского языка – одного из самых значительных на земном шаре – сегодня как язык международного общения вынужден претерпевать некоторое отступление. Чрезвы-чайно грустным является тот факт, что некоторые представители когда-то состоящих с русс-ким языком и русской культурой в если так можно выразиться фамиллярных (т. е. были по-семейному близки к русскому языку и русской культуре) отношениях наций, сегодня расс-матривают Россию, ее язык и культуру как нечто совершенно для этих наций излишнее и чу-жое. И это в полную невыгоду самих этих наций, которые отторгнуты от России, ее языка и культуры чуть ли не силою. Николай Гаврилович Чернышевский когда-то заметил, что чело-век что-то знает лишь потому, что ему кто-то что-то рассказывает, сам же он от себя ничего не знает. Согласимся с тем, что каждое поколение людей воспитывается на каком-то ему рассказывании по тому или иному обстоятельству. Поэтому, как нам кажется, хорошо разоб-равшись в том, справедливо ли русскому языку не предоставляется сегодня надлежащего места в общественной жизни в других местах чем Россия, и основательно изучив этот пункт, можно будет отвлечь следующие поколения от той мысли, которую ей привили сегодняшние

«рассказывающие», а именно о мысли о никчемности или даже некой неправозаконности присутствия русского языка в том или ином месте, где в разные исторические моменты им пользовалось не так уж мало людей. Без изъятия этой мысли из обихода новых поколений положению русского языка в мире не улучшиться никак.

В некоторых государствах бывшего СССР среди руководящих лиц раздаются голоса за введение двуязычного образования в школах для русских учащихся и постепенно отказаться от таких отдельных школ, включая в программы литовских школ для русских или русскоязычных учащихся двуязычного обязательного двуязычного образования. Некоторые видят в этом попытку ассимилировать будущее русское население в этих странах и через поколение «превратить» русских в нерусских. Конечно же, такое желание властей можно усмотреть в проектах тамошних правительств, тем более, когда речь заходит о преподавании истории на государственном языке. Для русского это будет в любом случае подтасованная история, ибо русские не всегда были согласны и не всегда будут согласны с преподношением исторических событий и фактов радикально отличающихся между собой в сознании туземного населения этих стран и проживающих там русских и с точки зрения России.

Что касается самого билингвизма, то, конечно же, в этом никакого преступления усмотреть нельзя. В бывшем СССР, да и во многих странах бывшего советского пространства давно существуют школы с усиленным преподаванием иностранного языка. И выпускники таких школ ни в коей мере не стали ни французами, ни американцами, ни англичанами, ни испанцами. Они приблизились к культурам и обычаям этих народов, которые стали для русских, - если несколько перефразировать французского философа Эммануэля Левинаса (1906-1995), - тем Другим, который стал для меня единственным мыслимым гарантом моего Я.

Профессор Свободного университета Брюсселя (Vrije Universiteit Brussel; VUB) Пит Ван де Кран (Piet Vande Craen), который вот уже 15 лет как является авторитетом в области двуязычного и даже многоязычного образования предлагает приспособить школьные программы к состоянию, в котором находится европейский континент в XXI в. Он приводит множество примеров успешных результатов такого образования. Как пример профессор П. Ван де Кран приводит валлонские школы «погружения». Дело в том, что с 1998 г. в Валлонии (франкоговорящий регион – юг Бельгии) действует система образования, позволяющая овладение вторым языком через погружение учащегося во второй, не знакомый ему язык. Бельгийские законы об использовании языков запрещают преподавание на другом, чем родной язык, в бельгийских регионах. Образованием в Бельгии управляют региональные по культуре, но не по географической территории, министерства образования: фламандское, франкоязычное и германоязычное. Лоретта Онкелинкс (Lorette Onkelinx), тогдашний премьер-министр Франкоязычного сообщества Бельгии, смогла обойти эти законы путем применения статьи 129 § 1 Конституции Королевства Бельгии, по которому сообщества Бельгии декретальным путем могут сами решать введение изучения языков в организованных, признанных и субсидируемых государством школах. Декрет Лоретты Онкелинкс предусматривает обучение учащихся второму языку путем погружения их в контекст второго языка. В 2009-2010 учебном году 223 школы работали по такому принципу. Изучая такой метод погружения, проф. П. Ван де Кран приводит целый ряд дидактических преимуществ такого образования:

1. путем метода погружения второй язык учащиеся учат успешнее, чем при употреблении традиционных методов;
2. целевой язык развивается так же успешно, как если бы учащийся изучал лишь свой язык, а в некоторых случаях даже лучше;
3. валлонский способ указывает еще и на то, что при применении метода погружения улучшается и общая успеваемость учащихся;
4. знания школьного материала у учащихся проходящих свое образования в школах, упот-

ребляющих метод погружения остаются такими же успешными, как и у учащихся школ с одноязычной программой, а во многих случаях даже лучше;

5. отношение и мотивация при изучении учащихся второго, - в данном случае, нидерландского, - языка являются чрезвычайно положительными;
6. когнитивное развитие учащихся проходит лучше: вычислительно-математическое знание концептов и переработка усваиваются лучше;

Из-за усиления познавательной способности и увеличения умственной работоспособности, многоязыковое образование как бы становится решением двойного выигрыша для каждого, поскольку оно основывается на следующих принципах:

1. Принцип подсчета: Кто-то, кто учится играть на фортепиано и потом начинает еще учиться и игре на гитаре, не будет на фортепиано играть хуже. Чаще всего это даже наоборот. Свои музыкальные способности он развививает лучше, играя и на гитаре. Метод погружения приводит к «дополнительному многоязычию». Отсюда исходит примечательная сумма подсчета  $100 - 20 = 120$ . В том случае, если на нидерландском языке преподается не 100%, но лишь 80%, ученик не будет знать нидерландский язык на 20% хуже. Нет, нидерландский язык он будет знать на 100% и на 20% французский (или другой целевой язык).
2. Принцип повторения: Вначале учебный материал повторяется на двух языках. Ученики не погружаются в незнакомый язык, но слушают на незнакомом языке уже известный им материал. Другими словами, учебный материал повторяется учащимся на целевом языке. И как говорит старая латинская поговорка: «*Repetitio est mater studiorum*».
3. Принцип передачи: Исследование показало преимущества метода погружения на уровне чтения. Был поставлен вопрос, следует ли учить детей читать на целевом языке или на их родном языке. Нидерландский язык и, например, испанский, являются языками «легкими» (например, графема «O» = звуку «O»). Английский, португальский и французский напротив являются языками «трудными», ибо графемы в них часто не совпадают со звуком. Отмечается поэтому, что сначала следует учить детей читать на «легком» языке, ибо графемы в нем совпадают со звуком, и лишь потом передать это французскому языку, путем чего в изучении французского языка результаты будут еще лучшими.
4. Принцип усиленной когнитивности: Посредством многоязыкового процесса обучения увеличивается внимание, способность распознавать, метаязыковая деятельность, улучшаются результаты математических тестов.
5. Принцип усиленной умственной работоспособности: Изучение иностранного языка сравнивают с занятием спортом: благодаря тренировке мышцы спортсмена становятся сильнее, при усваивании учебного материала на неродном языке мозг возбуждается больше и скорее принимает вызов, ибо во время процесса обучения он должен быть активнее. В молодом возрасте вырабатывается больше нейронных связей. Последние исследования ученых Брюссельского Свободного университета идут так далеко, что выявляют во время сканирования мозга большую разницу между работой мозга одноязычных и двуязычных детей при предложении им простых упражнений. У одноязычных детей мозг показывает большое напряжение во время выполнения такого упражнения, у двуязычных же детей не выявляется никакого напряжения. Билингвизм, таким образом, явно располагает своим преимуществом и при несловесных заданиях.

Наша защитная речь в пользу двуязычного образования не ограничивается ни школами национальных меньшинств. На европейском континенте многоязыковое и мультикультурное пространство, где наряду с традиционно употребляемыми языками в обиход входят новые языки, расширяется с огромной скоростью. Европейский мир понял, что на одном языке, - своем родном, - говорить мало. Международные, а вместе с ними и межчеловеческие контак-

ты набирают силу. Понятно также, что Европа сегодня не готова, и может быть, никогда не будет готова обратиться к какому-то одному языку для использования его в международных и межчеловеческих контактах, как бы некоторым это и не казалось обратным. Европа XXI не потерпит уже никакой гегемонии.

Нашу защитную речь мы произносим в пользу по крайней мере билингвизма. В В государствах бывшего СССР - билингвизма для всех культурных их жителей. Как русских, так и нерусских. Глубокое и основательное знание вместе национального языка и супранационального несомненно приложится к взаимопониманию между этими народами и может быть, к откровенному дебат о взаимоотношениях между ними, к исчезновению старых демонов и к самосохранению, с одной стороны. С другой же, это позволит сохранить этим народам то, чем они давно располагают – русскую в себе культуру. Русским же, основательное знание второго для них близкого языка – языка национального сообщества, внутри которого они проживают, позволит заглянуть в глубину культур, в которых они живут, стать также и их неотъемлемой частью, и вместо поверхностных стереотипов увидеть в них свои жемчужины. Ибо каждая, - великая или малая, - культура обладает своими жемчужинами.

Глубокое и основательное знание языка и культуры, в которой живет человек, глукое основательное знание языка и культуры своих соседей поможет, возможно, избежать повторения ошибок прошлого.

#### **Источники:**

Телекомпания «Франс24». Дебат между Жаном Клодом Юнкером и Мартином Шульцем. Брюссель, Библиотека Солвей, 9 апреля 2014 года. France21. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.youtube.com/watch?v=H-jU48gnjBo](http://www.youtube.com/watch?v=H-jU48gnjBo) . Дата обращения 30 июля 2014 года.  
VasagarJeevan. Jean Claude Juncker : Europe’s demons are not sleeping. The Telegraph. 11.03.2013 / The Telegraph [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/germany/9922063/Jean-Claude-Juncker-Europes-demons-are-only-sleeping.html> . Дата обращения: 30 июля 2013 года.



**Каленкова О.Н.**

*кандидат филологических наук  
ведущий научный сотрудник  
Гос. ИРЯ им. А.С.Пушкина  
Россия, Москва*

**Корепанова Т.Э.**

*кандидат филологических наук, доцент  
Гос. ИРЯ им. А.С.Пушкина  
Россия, Москва*

## **ТЕСТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ**

**Abstract.** The paper aims to propose principles for the creation of a specialized system intended for testing Russian-speaking 6-12 year old bilingual children living abroad. Characteristic aspects of speech development of our compatriots’ children in reduced speech environment are analyzed. The need for the registration of age-specific psychophysical characteristics, cognitive abilities of a child and factor of language environment is justified.

В настоящее время существует свыше 15000 школ за рубежом с разной глубиной преподавания русского языка и направленностью подготовки. Часть этих школ реализуют учебный



процесс по российским или интегрированным образовательным программам, а итоговый контроль и оценивание знаний, полученных за время обучения, осуществляют в форме ЕГЭ.

Гораздо сложнее обстоит дело с определением уровня полученных в результате обучения знаний в школах, реализующих учебный процесс в рамках дополнительного образования по собственным программам, стимулирующим языковое, культурное и эстетическое воспитание, основанное на российских традициях.

Надо заметить, что сегодня на фоне успехов и достижений в области изучения и продвижения русского языка в странах Европы, США, Канады и Великобритании, на фоне эффективной, и, что немаловажно, перспективной работы лингвистических школ и образовательных центров дополнительного образования, сформировался круг весьма актуальных вопросов как административно-организационного, так и научно-методического характера.

Любое поступательное прогрессивное движение периодически перемещается на новый виток своего развития. Не хотелось бы говорить о какой-то планомерности или заданности этих процессов, но определённая потребность усовершенствования рано или поздно назревает, причём формируется она не извне, а внутри системы. Слово «система» в данном контексте не случайно, ибо учебно-воспитательная деятельность русских лингвистических школ и образовательных центров дополнительного образования, направленная на сохранение национально-языковой идентичности в условиях взаимодействия разных культур, к настоящему моменту, безусловно, приобрела системный характер, так как объединяет большое число образовательных учреждений, которые обогащают её своим уникальным опытом. Этот опыт действительно уникален, потому что каждая такая школа является авторской, независимо от того родилась ли она недавно или имеет уже колоссальный позитивный опыт работы.

Сегодня зарубежные лингвистические школы и центры дополнительного образования активно создают учебно-воспитательные технологии, обеспечивающие эффективность образовательного процесса.

Каждая из этих школ может гордиться своими педагогами, энтузиастами и сподвижниками, потому что все вместе служат они благородной идее сохранения у детей с русскими корнями не только родного языка, но и интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой.

Методические кабинеты этих школ наполнены весьма разнообразной учебной литературой. Здесь и пособия по развитию речи, и сборники сказок и рассказов, и целые линейки учебников, ориентированные на программу по русскому языку российской школы, пособия по русскому как иностранному с абсолютного нуля для малышей и детей среднего школьного возраста, лексико-грамматические корректировочные курсы, сборники страноведческих текстов, а также книги по отдельным вопросам обучения лексике и словоупотреблению, грамматике и конструированию текста, фонетике и произношению. Море прекрасной качественной учебной литературы.

Однако всё чаще методисты, педагоги и администраторы центров дополнительного образования высказывают мысль о необходимости учебных материалов, ориентированных именно на эту форму обучения с учётом всей её специфики. Одновременно с этим в ходе обсуждения вопросов о подборе и последовательности предъявления учебного материала те же педагоги и методисты высказывают вполне правомерные соображения о том, что не просто трудно, но практически невозможно сформировать унифицированный учебный комплекс, потому что группы в школах дополнительного образования каждый год формируются абсолютно разные, и ученики в каждой группе сильно отличаются друг от друга и по уровню владения русским языком при поступлении, и по индивидуальным особенностям, и по языковому составу семьи, и по многим другим факторам, которые обязательно следует учитывать.

Как при таком разнообразии вариантов языкового развития ребёнка, которые характеризуются причудливым стечением и переплетением как собственно языковых, так и экстра-

лингвистических факторов, как при подобном калейдоскопе языковых ситуаций обеспечить каждому эффективное и качественное обучение? Не иначе как подобрать для каждого ученика индивидуальную образовательную траекторию, то есть - индивидуальную программу.

Но возможен и иной подход, согласно которому ориентироваться следует не на постоянно меняющийся контингент, а на результат обучения, на его «конечный продукт». При таком подходе, прежде всего, необходимо сформулировать конкретные цели и учебные задачи, определить конкретное содержание учебного курса в целом, другими словами, необходимо создать программу курса русского языка для лингвистических школ и центров дополнительного образования. В этом случае не учебный процесс будет подлаживаться под тот или иной учебник, а учебники будут подбираться или создаваться под содержание и требования учебного курса. А итоговое тестирование на уровень владения русским языком будет логическим его завершением.

Очевидно, что речь идёт о формировании некой системы, регламентирующей учебную деятельность школ дополнительного образования. Как уже отмечалось, в основе этой системы должна быть программа, рассчитанная на определённое количество учебного времени. Как правило, дети наших соотечественников посещают подобные школы с 6 до 12 лет, то есть, 6 лет. В год они занимаются русским языком 80 часов. Таким образом, программа в школах IV типа должна быть рассчитана на 480-500 часов.

В целях оптимизации учебной деятельности эту программу целесообразно обеспечить методическим инструментарием, который может быть представлен следующими элементами:

- базовый учебник, обеспечивающий работу по программе в течение 6-ти лет (контактная форма обучения);
- дистанционная поддержка контактного курса для развития умений и навыков по видам речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, говорение);
- дополнительные учебные материалы, нацеленные на формирование социокультурной компетенции учащихся.

Неотъемлемой частью системы, регламентирующей образовательную деятельность школ IV типа, должно стать сертификационное тестирование, которое позволит дать объективную оценку достижений учащихся разных школ на основе единых измерительных материалов, соотносимых с принятыми в Европейской образовательной системе параметрами определения уровня владения языком.

Что же должен представлять собой такой тест? Нельзя ли использовать для этой цели уже существующие системы тестового контроля? В последнее время такие попытки неоднократно предпринимались. Так, некоторые зарубежные школы дополнительного образования пытались использовать для объективной оценки уровня владения русским языком своих учеников, российскую систему ЕГЭ. Однако, данная система может быть применена только в школах, работающих по российским образовательным программам. Для школ, где занятия проводятся один-два дня в неделю, тестирование по федеральным государственным стандартам просто невозможно из-за несопоставимо меньшего времени, отведенного на усвоение материала.

Были попытки использовать для итогового тестирования в школах четвертого типа детские версии уровневого тестирования по РКИ. Но нельзя забывать, что методика РКИ ориентирована на обучение русскому языку инофонов с «нуля», да и сам алгоритм «наращения» уровня владения языком у детей-билингвов и детей-инофонов, принципиально иной. Если, конечно, речь идёт действительно о билингвах, а не о детях с русскими корнями, начинающими изучать русский с нуля.

У большинства детей-билингвов к школьному возрасту уже сформированы определенные языковые и речевые навыки, которые позволяют им чувствовать себя достаточно комфортно в ситуациях бытового общения.

Также принципиально важным является тот факт, что в пределах повседневного общения дети-билингвы владеют и эмоциональными регистрами. Русский язык является для них средством выражения переживаний и эмоций в естественных условиях семейного общения. Обязательно следует учитывать и то обстоятельство, что большинству детей-билингвов к школьному возрасту хорошо знаком обширный корпус прецедентных текстов, освоение которых инофоном возможно только при условии специального и кропотливого изучения. Так, многие наши маленькие соотечественники знают русские сказки и пословицы. Для них «курочка-ряба» и «Баба Яга» не малопонятная цитата из словаря. Они могут использовать нарицательные характеристики «хитрая лиса», «упрямый осел» абсолютно естественно без предварительного обдумывания и искусственного моделирования речевых ситуаций.

Наконец, дети-билингвы достаточно легко воспринимают и понимают устную речь, в то время как для иностранных учащихся аудирование представляет одну из самых главных трудностей. Именно поэтому на первых двух уровнях ТРКИ заложены достаточно строгие требования к оформлению устного текста для аудирования (студийная запись с четкой дикторской артикуляцией и паузацией), а также весьма щадящие условия проведения теста (два предъявления).

Вместе с тем, дети наших соотечественников сталкиваются при изучении русского языка с трудностями, которые не ведомы иностранцам. Так, например, в письменной речи детей-инофонов довольно редки орфографические ошибки, потому что их устной речи не свойственна естественная редукция. Дети же билингвы произносят и слышат редуцированные варианты слова, поэтому в их письменной речи мы сталкиваемся с явлением так называемого «фонетического письма». Это касается не только правописания безударных гласных, но и других явлений русской орфографии.

Негативно влияет на формирование языковых умений и навыков русскоговорящих детей-билингвов и тот факт, что русский язык для них не становится в полной мере «языком обучения», в то время как именно учебная деятельность обеспечивает высокую динамику в овладении новой лексикой и новым грамматическим материалом. Согласно онтолингвистическим данным способность к усвоению словоизменительных моделей русского языка ярче всего проявляется в возрасте от 2–2,5 до 3,5–4 лет, словообразовательная система усваивается наиболее интенсивно от 4–4,5 до 5–5,5 лет, а системная организация словарного запаса в языковом сознании складывается лишь к 6–7 годам. Однако практически с трёх лет дети наших соотечественников начинают посещать дошкольные образовательные учреждения, а затем и школу. Начинается активный процесс социализации и обучения на другом языке, а это значит, что в наиболее «ответственные» периоды лингвистического развития детей-билингвов нужный языковой материал не поступает к ним в полном объёме. В этих условиях темпы роста словарного запаса заметно сокращаются, нарушается естественной мотивации для перехода на новый уровень речевого развития, что часто приводит к, так называемой, «консервации» детской речи, т.е. запускаются регрессивные процессы, которые усиливаются межъязыковой интерференцией.

Таким образом, речевое развитие ребенка-билингва в условиях ограниченной языковой среды – это весьма сложный многосторонний и недостаточно изученный процесс. Возможно, именно поэтому в настоящее время для таких детей и не существует релевантных инструментов тестового контроля.

В связи с этим представляется необходимым создание специализированной системы тестирования, которая, с одной стороны, должна строиться на основе общих европейских дескрипторов, определяющих уровень владения иностранным языком, с другой - должна включать диагностику общего речевого развития ребенка на родном русском языке. Иначе говоря, набор конкретных объектов контроля в рамках общих компетенций, должен учитывать как возрастные психофизические особенности развития ребенка, его когнитивные воз-

возможности, так и специфику языкового окружения, в котором он развивается.

Создание и внедрение такой единой системы тестирования позволяет запустить естественный процесс интеграции учебной деятельности русских лингвистических школ и центров в Европейское общеобразовательное пространство. Кроме того, результаты, полученные в ходе тестирования, могли бы предоставить методистам неоценимый материал для исследования самого «феномена билингвизма», разгадка которого, по мнению многих ученых, может открыть новые тактики и стратегии обучения иностранному языку применительно ко всем категориям учащихся.

#### **Литература:**

1. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М., 1970. – с. 314-370
2. Лепская Н.И. Язык ребёнка (Онтогенез речевой коммуникации). – М., 1997.
3. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. – СПб. 2012



**Камелова С.И.**

*кандидат филологических наук, доцент  
Инструктор по обучению русскому языку  
Компания Тенгизшевройл (ТШО)  
Атырау, Казахстан*

## **ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В АТЫРАУ**

**Abstract.** The trilingual principle has been introduced in Kazakhstan. State language in our country is the Kazakh language. Russian is the language of Eurasia International communication and English is the language of global International communication. This article focuses on the teaching of the Russian as a foreign language as on-the-job-training. The author provides methodic recommendations and thinking based on the experience of work with the foreigners engaged in the Oil and Gas industry in Atyrau (Kazakhstan).

Фундамент долгосрочного международного сотрудничества Казахстана с разными странами был заложен в конце прошлого века. Основу промышленного потенциала Атырауской области составляют предприятия нефтяной, нефтеперерабатывающей промышленности.

Сегодня в Атырау работают более 300 иностранных совместных компаний, занятых в нефтяном бизнесе. Самый западный город нашей страны часто называют нефтяной столицей независимого Казахстана. Этот город стал первым, куда в 1993 году впервые в только что начинающейся истории нашего государства пришёл крупный иностранный капитал. За эти годы значительно выросли объёмы добычи углеводородного сырья, возникло немало проектов, о которых известно далеко за пределами нашей страны.

Тенгизшевройл, англ. *Tengizchevroil* — казахско-американская объединённая корпорация, ведущая геологоразведку, разработку, добычу, а также сбыт нефти и сопутствующих продуктов. Компания "Тенгизшевройл" (ТШО) является крупнейшим нефтедобывающим предприятием. Со дня создания ТШО прошло уже 20 лет, и можно с гордостью сказать, что коллектив первой в Казахстане компании с участием иностранцев является самым образцовым не только в нашей стране, но и в мире.

6 апреля 1993 года официально было подписано соглашение о создании СП «Тенгизшевройл». Были поставлены следующие условия: соблюдение законов нашего государства, привлечение кадров по мере соответствия их квалификации международным требованиям,

языковая и профессиональная подготовка кадров, решение всех социальных вопросов и т.д. И самое главное, необходимо было создать соответствующие условия для ускоренной адаптации иностранных специалистов в наших нелёгких климатических, социальных, политических условиях, так как внимание всей мировой общественности было приковано к этому проекту.

Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что для успешного ведения дел на мировом рынке, общения между народами необходимо знание языков и культурных особенностей людей той или иной страны.

Современный Казахстан как полиэтническое и поликонфессиональное государство развивается в условиях полиязычия, обусловленного особенностями исторического развития. Это актуализирует изучение языков в качестве одного из главных индикаторов адаптации к новым социально-политическим и социально-культурным реалиям.

Идея Президента Республики Казахстан Нурсултана Абишевича Назарбаева о триязычии – это прекрасная возможность сплотить сообщество. Казахский язык в нашей стране является государственным, русский активно используется как язык евразийского общения и английский как язык мирового общения. И именно такая оптимальная формула способствует развитию и экономики, и культуры. Особую актуальность владения навыками межкультурного взаимодействия представляют учебные центры, где организуется обучение языкам.

В ТШО созданы все условия для обучения казахскому, русскому и английскому языкам. Русский язык - второй по числу носителей и первый по владению и уровню распространения язык в Казахстане. И это влечет за собой появление курсов русского языка как иностранного.

В данной статье даются методические рекомендации и размышления из опыта работы с иностранцами, занятыми в нефтяной и газовой сфере. Остановимся на обучении русскому языку.

Русский язык по праву считается самым сложным, но и самым красивым, богатым и звучным языком мира. И ещё это очень активный рабочий язык, признанный ООН. Несмотря на сложность в изучении языка, с каждым годом количество иностранных работников ТШО, желающих научиться говорить и писать на русском языке, становится всё больше. Среди них представители Америки, Англии, Шотландии, Болгарии, Венгрии, Новой Зеландии, Китая, Индии, Таиланда, Африки, Австралии, Новой Гвинеи и других стран. Все они свободно владеют английским языком.

Сегодня перед учителем русского языка стоят серьёзные задачи в сфере решения проблем в области современной методики преподавания русского языка как иностранного: соотношения коммуникативности и системности, вопросы межкультурной коммуникации, внедрение новых технологий в практику преподавания русского языка.

Обучение русскому языку в условиях работы нашей компании начинается в индивидуальном формате (исключения составляют те, кто приходит в учебный центр одновременно, и тогда они объединяются в группы из 3-5, 5-7 человек). По нашему мнению, начальное обучение языку (первые 2-4 часа) должно происходить очень индивидуально. Это зависит от родного языка обучающегося, возраста, способностей, характера.

В силу того, что обучающиеся заняты полный рабочий день, уроки проводятся 2-3 раза в неделю. Продолжительность урока 50-60 минут. Длительность одного курса - от 80 до 120 часов в год.

В процессе обучения учитываются три принципа:

- коммуникативность (научить общаться на русском языке);
- системность (изучение русского языка как целостной взаимосвязанной системы всех языковых единиц);
- функциональность (умение применять знания на практике).

Преподавание русского языка, как и любого иностранного языка, развивает все языковые навыки обучающегося: чтение, говорение, аудирование (восприятие речи на слух), письмо. Все эти направления прорабатываются параллельно.

Каждый, кто изучал и изучает русский язык, имеет определённую цель. Одни стремятся к овладению «примитивным» лексиконом для общения в гостиницах, ресторанах и магазинах, некоторым требуются лишь базовые знания, чтобы «читать и переводить со словарём» деловую переписку, а большинство мечтает свободно изъясняться по-русски, выступать с докладами на форумах, проводить совещания.

Для достижения этих целей используются различные средства. Длительное обучение, как правило, рассчитано на тех, кто серьёзно настроен овладеть русским языком в совершенстве, и знает, что хороших результатов можно добиться только терпеливым трудом. Именно такие целеустремлённые и посещают курсы в течение всего времени пребывания в Атырау, желая научиться свободно общаться на выбранном иностранном (русском) языке. Но надо учесть следующее: график работы инженеров, менеджеров, экономистов, финансистов, юристов может меняться в течение учебного периода. Причиной изменений в расписании могут быть командировки, отпуска, профессиональные тренинги, временные переезды на другие объекты и проч.

В связи с этим значительное место занимает интенсивный курс обучения. Эффективность данной методики обучения заключается в следующем:

- создание мотивации обучения;
- снятие психологических барьеров (стеснения, страха, скованности).
- усвоение большого количества речевых единиц;
- выработка способности обучающихся активно использовать языковой запас в общении на русском языке, в понимании русской речи.

Для успешного преподавания учителю лучше владеть двумя языками: русским и английским. Тогда процесс обучения будет приятным и продуктивным. Но говорить с обучающимися нужно только на русском языке. Постоянное звучание изучаемого языка способствует обучению. Использовать английский язык можно в крайних случаях, когда необходимо что-то объяснить, сравнить слова разных языков, показать особенности русского языка и т.д.

В основе нашего курса «Русский язык для иностранцев» лежит признанная во всем мире методика. Мы усовершенствовали ее и адаптировали под экспресс-обучение. В нашей методике использованы новшества, действенность которых проверена на практике. Результатом этой работы является учебное пособие "Learning Russian" для работников ТШО с материалами, применяемыми на уроках русского языка. Главное, с первого урока студенты познают новый язык ассоциативно, на подсознательном уровне, что позволяет ускорить процесс обучения.

Обучение русскому языку целесообразно начинать с алфавита, на каком бы этапе владения русским не был обучающийся. Это классический метод изучения языка. Желательно произносить звуки (нет необходимости заучивать буквы алфавита) и одновременно читать короткие слова (первоначально односложные, типа *я, да, нет, он, стол, стул* и двусложные – *офис, кофе, вода, урок, ручка...* и т.д.), параллельно пополняя словарный запас обучающегося новыми русскими словами. Хорошо помогает на начальном этапе запись на стикерах слов-названий предметов, находящихся в офисе.

Основные языковые разделы: фонетика, лексика, грамматика и развитие речи учитываются на всех этапах обучения, причём на развитие речи отводится половина всего времени.

Через 1-2 месяца можно перевести индивидуальное обучение в групповую форму. Условия нашего обучения сначала индивидуально, а затем в группе способствуют тому, что студент может свободно излагать свои мысли на русском языке. Уже после первого урока он запоминает: Доброе утро! Извините. Можно? Что значит: «Good morning! Excuse me? May I

come in». Эти фразы студенты используют постоянно при посещении занятий.

Решая конкретно поставленную преподавателем задачу, обучающиеся фокусируют своё внимание на определённой тематике и учатся использовать новые и уже известные им грамматические и лексические структуры в ситуациях, максимально приближенных к реальной жизни (например, такие темы, как «Приветствия», «В офисе», «В магазине», «В ресторане», «Праздники» и т.д.).

Преподаватель имеет возможность объединять студентов в пары или небольшие группы, давая им коллективные задания. В результате расширяется словарный запас, происходит постоянный обмен русской лексикой. Так новые слова и фразы воспринимаются не только из уст учителя, но и коллег, говорящих по-русски.

Кроме работы в парах, учитель организует коллективные обсуждения и проводит ролевые игры, выступая в роли ведущего. При этом он определяет тему беседы, следит за тем, чтобы каждый студент получил возможность высказать свою точку зрения, задаёт наводящие вопросы. Учитель проявляет себя и в качестве помощника, и друга, и советчика.

Необходимо объяснять иностранному учащемуся, что в русском языке есть многозначные слова, использовать эмоционально-смысловой метод. То есть нужно обучать русскому языку не как своду грамматических правил, а формировать восприятие языка в качестве средства общения и в конкретном контексте. Это поможет точнее понимать русскую речь, сделать её богаче и красочнее.

В век Интернета в работе с иностранцами важна организация аудио- и видео-материалов, просмотра телепередач на русском языке, фильмов. Особое место отводится пению и слушанию песен на русском языке, чтению стихов и коротких рассказов, посещению музеев, театров. Необходимо постоянно погружать их в русскую речь. Погружение в атмосферу изучаемого языка, изучение традиций, культуры носителей изучаемого русского языка способствует лучшему и быстрому обучению. Нужно устраивать «разговорные клубы» с носителями русского. Метод «погружения» - это самый популярный и действенный метод освоения любого иностранного языка.

Таким образом, всё вышеизложенное можно отнести к коммуникативной методике обучения, которая является наиболее эффективной методикой обучения иностранным языкам. Как свидетельствуют ведущие специалисты в сфере лингвистического образования, метод «The communicative Approach» впервые был внедрён более 50 лет назад и имеет отличные результаты.

На сегодня в ТШО обучено более 200 иностранцев, среди которых уже есть говорящие по-русски. Большая часть студентов понимают русскую речь и могут, используя простые общеупотребительные фразы, поддержать разговорные ситуации, что необходимо для пребывания в Атырау. Наряду с русским языком некоторые студенты усваивают и активные слова из казахского языка. Например, необходимые слова приветствия и прощания, которые читаются по-русски: *рахмет* - спасибо, *салем* - здравствуй, *сау бол* - пока и т.д. Это помогает ускоренной адаптации в Казахстане.

Главное в работе учителя помочь студенту преодолеть одну из главных трудностей при изучении русского языка – языкового барьера. Это помогает им избавиться от свойственной им на первых порах скованности, проявить речевую самостоятельность, пытаться корректировать друг друга, получая при этом дополнительную возможность высказаться по-русски.

Такая работа направлена на формирование у обучающихся смыслового восприятия и понимания русской речи, а также овладение языковым материалом для построения речевых высказываний. Коммуникативный подход в обучении русскому языку, прежде всего, призван научить студентов свободно ориентироваться в иноязычной среде, а также уметь адекватно реагировать в различных языковых ситуациях.

### Литература:

1. История успеха Тенгизшевройл / Атырау, 2014 [Электронный ресурс ]. Режим доступа: <http://www.robertsonblums.com>.
2. Павловская И. Ю. Методика преподавания иностранных языков (курс лекций на английском языке): Обзор современных методик преподавания – 2-е изд., исп. и доп. – СПб: Изд-во С.-Петербург. Ун-та, 2003.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов - М.: Просвещение, 1991. – 223с.
4. Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана от 28 января 2011 года. Пункт 2.3 «Развитие языков».



**Касым Б.**  
*доктор филологических наук, профессор*  
*Казахский национальный педагогический университета им. Абая*  
*Алматы, Казахстан*

## СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ В КАЗАХСКОМ ЯЗЫКЕ

**Abstract.** This article discusses the problems of motivation of the Kazakh language. One of the main motivation of the theory is the concept of word. Having different interpretations of terminology in Metalinguistical continuum motivation of words caused the subject of the science in which we define. Thus, for the word formation, the science of the laws and methods of forming words - peculiar definition of motivation through generating value and derivative words, motivation - is conditioning its values with the value of another word, from which it is formed. Motivation nominative unit outlines the specific properties of objects signifying reality through the course of social practice. Motivation develops the language and updates it during operation.

Специфика каждого конкретного языка в сфере создания лексических единиц, способных выполнять номинативную функцию, в конечном счете вытекает из особенностей его грамматического строя. Однако основные способы номинации (деривация, семантический перенос, композитообразование и т.д.) являются универсальными и занимают центральное положение в системе номинативных средств любого языка.

Теория номинации и мотивации в современной лингвистике является одной из формирующихся и развивающихся теорий, находящихся в поле зрения многих исследователей. В лингвистике различают четыре вида номинаций:

- 1) номинации, соответствующие нормам и образующиеся естественным путем, они называются нормальными или естественными номинациями: аққу, бозторғай, аққайың и т.д.
- 2) мутации, т.е. номинации, характеризующиеся стандартностью, но возникающие в языке незаметно для его носителей. Это номинации возникшие на основе метафоры, метонимии: жер сібір ~ итжеккен – Сибирь, тайга, кара алтын – нефть, темір тор – тюрьма, темірбетон, сгіт-насихат и т.д.
- 3) номинации, создаваемые сознательно и целеполагающего наречения, направленное введение названия в общественный лексикон, это - искусственные номинации: агушник < от АГУ - студент, который учится в АГУ, миллениум пати < мыңжылдық (тысячелетие), конгресс-холл < дворец и т.д.
- 4) «патологическая» номинация, представляющая отклонение от нормы, возникающая в результате влияния факторов экстралингвистического характера.



Проблемы номинации, мотивации и мотивированности лексических единиц, вопросы соотношения мотивированного и мотивирующего слов, определение степени мотивированности производного слова, в том числе сложных слов, установление мотивационных связей лексических единиц, получили освещение в ряде работ известных лингвистов, как О.И.Блинова, Е.С.Кубрякова, И.С.Улукханов, Е.А.Земская, Н.Д.Голев, Л.Б.Коржева и др.

Проблема отражения действительности языком является основой для исследования мотивации производного слова. Мотивация наглядно выражает основную гносеологическую функцию слова – языковую фиксацию знаний. Мотивация номинативной единицы обозначает конкретные свойства значения объектов действительности через ход общественной практики. Кроме этого, мотивация вводит наименование в систему языка как языковую единицу. Мотивация развивает языковую единицу и актуализирует её в процессе функционирования. Все эти проблемы мотивации не теряет своей актуальности по сей день.

Проблема мотивации восходит к концепции В.Гумбольдта о внутренней форме языка. Пытаясь охарактеризовать сущность языка, В.Гумбольдт дает несколько определений языка: “Язык есть орган, образующий мысль. Умственная деятельность – совершенно духовная и проходящая бесследно – посредством звука речи материализуется и становится доступной для человеческого восприятия. Деятельность мышления и язык представляют поэтому неразрывное единство” [1, 78].

В.Гумбольдт создал также знаковую теорию языка. Он отмечал, что язык есть одновременно и отражение, и знак. Слово – знак отдельного понятия, но нельзя себе представить, чтобы создание языка началось с обозначения словами предметов внешнего мира. Для того чтобы слово стало словом, оно не просто должно быть облечено в звуковую оболочку, а должно представлять собой двоякое единство – единство звука и понятия. Таким образом, он отмечает, что слово как элемент языка мотивировано тем характерным признаком предмета, который лег в основу его наименования и был закреплен языковой практикой; таких характерных признаков может быть много. В.Гумбольдт затронул ряд лингвистических вопросов, в том числе проблему внутренней формы языка. Он указывает, что “форму языка составляет нечто постоянное и единообразное в деятельности духа, выражения мысли”. Автор представил внутреннюю форму языка как специфический для данного языка способ объединения звукового материала и психического содержания и выражения мысли”, “духа народа” [1, 81].

В учении А.А.Потебни была развита идея внутренней формы слова. Поскольку человек воспринимает тот или иной предмет сразу несколькими органами чувств, направленными на восприятие различных признаков предмета, то этот предмет в совокупности своих признаков образует для мысли постоянную величину, чувственный образ предмета, в котором однако какой-нибудь признак преобладает. Один из признаков, преобладающий над всеми остальными, и есть, по словам ученого, внутренняя форма [2, 122].

Ф.де Соссюр вводит в науку о языке понятие знаковости. Определив языковой знак как психическую сущность, ученый заключает, что лингвистика языка – наука, изучающая язык как систему знаков... Подчеркивая лингвистическую сущность своего определения знака, он вводит специальные термины: “Мы предлагаем сохранить слово знак для обозначения целого и заменить термины понятие и акустический образ соответственно терминами обозначающее и означающее” [3, 15]. □ курсив - Б.К. □

Мотивология в работах О.И.Блиновой, Н.Д.Голева получила развитие как самостоятельная дисциплина в лингвистике. “Мотивология, – по словам Е.С.Кубряковой – это учение о мотивах номинации, которое имеет свой научный аппарат, свой объект исследования, особые методы анализа, свои цели и задачи, отграничивающие от наиболее близкого к нему учения - этимологии. Мотивология – молодая зарождающаяся раздел языкознания, изучающий явления мотивации слов” [4, 3-15]. Этот лингвистический раздел взаимодействует и соприкасается с другими отраслями языка - семасиологией и ономасиологией.

Проф.Л.К.Жаналина, говоря о мотивированности, обращает внимание на знаковую природу языка: 1. внеязыковую соотнесенность с объективной действительностью; 2. соотношение плана выражения и плана содержания; 3. связь с субъектом; 4. связь с другими знаками – и делает выводы: “...что в статике языка знакам присущи признаки мотивированности и произвольности” [5, 48].

Известный казахстанский ученый М.Н.Копыленко выделил в теории о мотивации проблеме лингвистической интерпретации человека, подразумевающей комплексное изучение биологических, психологических и социальных оснований языка.

М.М.Гинатулин, указывая на мотивированность как на онтологическое свойство лексики, пишет: “Мотивация как языковое явление - относящийся к прошлому акт отражения признака предмета в его названии средствами языка. Мотивированность характеризует современное употребление лексических единиц и может отсутствовать” [6, 11]. Данное определение, как нам представляется, наиболее точно отражает суть мотивации.

Казахстанские ученые в своих работах уделяют внимание вопросам, касающимся типов и видов мотивированности, учитывая научные работы в этом плане Е.С.Кубряковой, И.С.Торопцева, А.А.Уфимцевой, Т.К.Кияк и др. Особое внимание казахстанские ученые уделяют вопросам, связанным с внутренней формой слова. Как мы знаем, впервые концепцию внутренней формы слова ввел А.А.Потебня: “Внутренняя форма – то, что возвышает членораздельный звук до выражения мысли, взятой во всей совокупности своих связей и систематичности” [2,116]. Исходя из этого можно делать вывод, что внутренней формой слова все-таки выступало первоначальное значение. А дальше значение слова углублялось и расширялось.

Таким образом, внутреннюю форму можно определять как на уровне словообразовательного значения, где она выступает как мотивационное значение, так и на уровне лексико-словообразовательного значения, где к мотивационному значению добавляется дополнительная информация.

Современные ученые выделяют три типа мотивации: эксплицитную, лексиколизированную, имплицитную и соответствующие им степени мотивированности. Мотивация в комплексе включает в себя:

1. мотивацию наименования и постижения закономерностей объективного мира (онтологическое свойство мотивации).
2. мотивацию наименования и внутренней формы слова (семантический аспект).
3. мотивацию и ее системную значимость, характеристику парадигматических и синтагматических отношений мотивированной номинативной единицы (организация системных отношений в лексике).
4. мотивацию и процесс коммуникации (функциональный аспект).

Одним из центральных в теории мотивации является понятие мотивированности слова. Наличие различных терминологических трактовок в метаязыковом континиуме мотивированности слов обусловлено предметом той науки, в рамках которой дается определение. Так, для словообразования – науки о законах и способах образования слов – свойственно определение мотивированности через соотношение производящего и производного слова, мотивированность – это обусловленность его значения значением другого слова, от которого оно образовано.

Очень важно акцентировать внимание на интерпретации понятия мотивированности в ономасиологии. Как считают ученые, в ономасиологии – науке о принципах и закономерностях номинации предметов и выражения понятий лексическими и лексико-фразеологическими средствами языков – мотивированность представляется как результат процесса создания мотивированной формы наименования на основе мотивировочного признака, легшего в основу наименования.

Специфика исследования теории номинации, мотивации требует многовекторного,

комплексного подхода. В этом плане казахстанские ученые разрабатывают и продолжают научные исследования и направления, в которых могут развиваться аспекты номинативного и мотивационного изучения лексики казахского языка, и в том числе сложных слов казахского языка.

**Литература:**

1. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
2. Потебня А.А. Слова и миф. – М., 1989.
3. Ф.де Соссюр. Труды по языкознанию. – М., 1979.
4. Кубрякова Е.С. Парадигмы научного знания в лингвистике и ее современный статус // Изв.АН РАН Сер. Лит. и яз. – М., 1994, № 2. Т. III.
5. Жаналина Л.К. Номинация и словообразовательные отношения. – Алматы, 1993.
6. Гинатулин М.М. К исследованию мотивации лексических единиц // Автореф. ...к.ф.н. – Алматы, 1973.



*Кириллова Е.О.*  
кандидат филологических наук, доцент  
Дальневосточный федеральный университет  
Владивосток, Россия

**РЕЦЕНЗИЯ ЯПОНИИ В ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИХ СТАТЬЯХ  
И ПУТЕВЫХ ОЧЕРКАХ ФУТУРИСТА ДАВИДА БУРЛЮКА\***

**Abstract.** The article begins series author's works devoted to history rise and evolution on Far East in beginning of 1920 of futurism. In history of Russian literature bad-known on today stays the Far Eastern (Vladivostok, Japanese) period of creative work of «Father of Russian Futurism», poet, artist and critic D. Burlyuk. The base of work has served attracted archival documents and staying unknown publications and poems of author in Far Eastern periodic of those years. The materials of the Russian State Historical Archive of Far East and of the State Archive of Primorsky Region are involved for the first time.

Принято считать, что основной творческий потенциал Давида Давидовича Бурлюка (1882-1967) – поэта, художника, критика – пришёлся на 1910-15 гг. столичной жизни – годы расцвета русского кубофутуризма, принесшие ему известность идеолога нового течения. Однако творчество Бурлюка этими хронологическими рамками не ограничилось, он продолжал активно творить, писать и издаваться до конца своей жизни: в Сибири, на Дальнем Востоке, Японии, Америке. После отъезда из Советской России Бурлюк был практически вычеркнут из истории русского искусства и поэзии. К сожалению, сегодня дальневосточный период жизни и творчества «отца русского футуризма» по-прежнему остаётся малоизвестным, хотя вызывает живой интерес. Поэт и художник, остролов и спорщик, Бурлюк на протяжении всей жизни привлекал к себе внимание. Не все его принимали с восторгом, многих шокировала его безапелляционность, склонность к самовосхвалению, эпатажность, но не заметить его было невозможно. На основе архивных изысканий в периодике тех лет удалось восстановить точную хронологию дальневосточного периода жизни поэта. Во Владивостоке с 25 ию-

---

\* Исследование выполнено при поддержке Программы «Научный фонд» ДВФУ (грант № 12-05-04-110-17/13).  
The project was supported by the Scientific Fund of FEFU.

ня 1919 [3, 26 июня] по 29 сентября 1920 г. [1, 30 сент.]. С 1 октября 1920 по 17 августа 1922 г. – в Японии, 17 августа 1922 г. – отплывает в Америку. В предыдущих статьях мы уже обращались к анализу реализации принципов футуристической модели в художественной системе Бурлюка на примере владивостокского периода его творчества [7], [8]. В рамках данной статьи, привлекая к работе материалы Российского государственного исторического архива Дальнего Востока (РГИА ДВ) и Государственного архива Приморского края (ГАПК), предпримем попытку восстановить объём творчества поэта, связанный с его пребыванием в Японии.

Уже в своих первых дальневосточных публикациях Бурлюк уделяет большое внимание Стране восходящего солнца. Прибыв во Владивосток, он сразу решает продолжать турне в Японию, а затем в Америку. Поэт Николай Асеев, оказавшийся, как и многие, в начале 1920-х гг. на Дальнем Востоке, писал: «Бурлюк думает посетить Токио, где в последнее время очень сильно возрос интерес к футуристической живописи. Как известно, японскими ценителями приобретён целый ряд картин Пикассо, Ле Фоконье, Дерена, Сезанна и др.» [3, 29 июня]. Решение Бурлюка уехать из России было закономерным. Владивосток начала 1920-х стал причалом, откуда без обратного билета в эмигрантскую ссылку отправился не один паром русской интеллигенции. Несмотря на социалистические симпатии, приверженность советской власти, которые Бурлюк постоянно декларировал в эмиграции, его творческие планы оказались неосуществимы в условиях разлуки и гражданской войны.

Сегодня стали уже более известны подробности пребывания поэта и художника в Японии, во многом благодаря трудам исследователей: Тосихару Омука [16], Й. Такеда [12], Исэки Масаки [9], Судзуки Акира [5], [6], [10], [11], [14]. Японский период Бурлюка в большей степени был связан с живописным искусством и проводимыми на протяжении 1920-22 гг. многочисленными выставками (в Токио, Осака, Киото, Кобе, Нагоя и др.). Отметим лишь, что в Стране восходящего солнца появление художника совпало с вспыхнувшим интересом к итальянскому футуризму. Здесь была создана футуристическая ассоциация «*Mirai-ha Bijutsu Kuokai*», а японский поэт Ренкичи Хирато выпустил «Первый манифест футуристов Японии». За два года Бурлюк смог завоевать японскую публику и вызвать уважение японских художников-авангардистов. Уже в Америке он получил предложение написать совместно с художником и теоретиком искусства Киноситой книгу об этом направлении. В 1923 г. в Японии вышел труд «Что такое футуризм? Ответ» [4]. Бурлюк оказал большое влияние на современную японскую живопись, и историки искусства считают его родоначальником японского футуризма. В 1927 г. известный искусствовед Н. Пунин побывал в Японии с выставкой русских художников и отметил «известное влияние» Бурлюка на японских художников. Более подробно о выставившихся русских и японских футуристах может рассказать художественный каталог «*Modernism in the Russian Far East and Japan 1918-1928*», изданный в Токио в 2002 г. [16], а также диссертация Чиэко Оваки «Японский период в творчестве Давида Бурлюка (1920-1922)» [17].

В общей сложности в Японии Бурлюк провёл два года. Он и его семья жили на Бонинских островах (японское название, означающее «необитаемые острова»), недалеко от Гуама. На субтропическом острове Чичиджима (одном из группы островов Огасавара), куда Бурлюк приехал в конце декабря 1920 г., он пишет полубеллетристские воспоминания о русском художнике Павле Филонове, изданные в Нью-Йорке в 1934 г., и мемуарную статью «Елена Генриховна Гуро» [2, 1922, 6 марта]. Любопытные сведения о своем пребывании на этом тихоокеанском острове Бурлюк сообщал поэту В. Силлову в письме от 19 февраля 1921 г.: «Пароход приходит к нам раз в месяц. Жизнь наша течёт вполне по-деревенски; я пишу много красками, а также ежедневно работаю пером; здесь много интересной самобытности, нам непривычной, в людях и природе; растительность ни одной веткой не напоминает наших лесов; склоны гор усеяны веерами пальм и остатками древних стволов красного и чёрного де-

рев, обожжённых молнией: правда, японцы быстро культивируют эти во времена Кука самобытные дикие места, но и теперь – угрюмость и дикость океана, лиловые и пурпурные обрывы скал, поросшие папоротниками в несколько саженной высоты и пальмами... листья которых могут легко отрезать пальцы. Жить здесь возможно компанией, как живу я, а то можно очень заскучать, слово одиночество... было бы слабо выражающим ту степень заброшенности от мира, какую можно пережить здесь» [13, 323].

В Японии Бурлюк продолжает речетворческие эксперименты в поэзии. Как и в живописи, в поэзии Восток становится источником тематического и художественного обновления творчества. В одном из стихотворений поэт словесной живописи создаёт свою «Галатею футуризма». Для Бурлюка она представлена в образе древней японской столицы – города Киото: «Над пагодами ход погод. / На хризантемной сути / Минута, час, неделя, год / Во имя светлой жизни! / Над пагодами храмосны, / Волны весёлый лепет / Во имя славы и весны / Сладчайший вишнетрепет!.. / Походкой умудрённых гейш / Пройти и не жалея / Свой шлейф оттенка бульденёж / Киото – Галатея» [2, 1922, 18 марта]. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает литературно-критическая, искусствоведческая деятельность Бурлюка того времени. Уже находясь в Японии, Бурлюк не теряет связи с Россией, посылая во Владивосток свои статьи, воспоминания, путевые очерки. Так, известно, что в ноябре 1921 г. во Владивосток поступили сообщения о том, что «художественная выставка проходит в Японии с колоссальным успехом... масса футуро-холстов продана» [2, 1921, 13 нояб.].

Во владивостокской газете «Голос Родины» выходит исследовательская статья Бурлюка, посвящённая искусству Японии, «Особенные черты художественной Японии», написанная, очевидно, по следам участия художника в выставках японских художников и присланная в редакцию русской газеты. Бурлюк размышляет: «Япония – соседка России; от Владивостока полтора суток езды, а между тем наше общество мало знает о культурной жизни этой страны <...> Если побывать в Румынии, можно сострить, что Румыния – это один сплошной оркестр, то **Япония** наиболее полное **выражение свое** из искусства **нашла в живописи** (здесь и далее выделено Бурлюком. – Е.К.). Хорошей живописью хозяин любезно угощает вас перед обедом; редактор литературного отдела большой газеты не удивляет никого, разослав своим знакомым карточки с приглашением осмотреть его трёхдневную выставку последних рисунков <...> В Японии уметь писать – это уже уметь владеть кистью, а следовательно, почти знать технику рисования» [2, 1921, 9 марта]. Бурлюк удивлён увиденным: «**Япония** – страна живописи, но в ней **нет** ни одного специально **художественного музея**. Япония в отношении художества характернейшая страна в мире; в искусстве живописи разбирается всякий, каждый от аристократа до плебея обладает вкусом и любовью к изобразительным художествам. Живопись – необходимейший атрибут жизни, в комнате нет мебели, но на стене висит какемона – рисунок тушью или акварелью на куске шёлка; в комнате нет стульев – сидят на полу, нет кроватей – спят там же, нет столов, но в углу всегда стоят ширмы, где на золотом фоне наклеены рисунки – виртуозные кляксы художника или же какого-нибудь любителя знакомого <...> Т.к. в **Японии искусство – атрибут жизни**, то искусством никого не удивишь, искусство понимают, искусство любят, но к нему относятся как к обычному будничному. В Японии искусство для большинства – это не только ремесло; искусство – изящная мебелировка» [2, 1921, 9 марта]. «В Японии, вследствие такого отношения, до последнего времени, как нигде, упорно соблюдался канон старинной национальной живописи, – констатирует Бурлюк. – Художники мало изучали природу, но внимательно копировали прошлое. Это состояние художества весьма любопытно, его можно сравнить с периодом нашей русской живописи, когда она вся выражалась в церковно-религиозном творчестве. В такие периоды художество даёт образцы высокой каллиграфичности. Интересно, что в Японии, наперекор культуре, проникшей во все почти закоулки жизни, этот облик средневековья, этот образец чистой схоластики дошёл до наших дней» [2, 1921, 9 марта].

Статья Бурлюка написана интересно, увлечённо, с характерных для футуризма и самого Бурлюка позиций нигилистического отношения к культуре и искусству прошлого, но довольно мягко, «вальжно», в смысле лишь нескольких отпущенных в адрес представителей европейского искусства XIX в. острых реплик. «Только лет тридцать тому назад появился художник – японец-пейзажист Курода, получивший образование в Париже; за ним последовали многие и многие; эти пионеры европейского вкуса привезли на свою родину то, что пришлось им более всего по душе. Островитянам, жителям лазурных островов по вкусу оказались те яркие картины, которыми жила Франция тридцать, сорок лет тому назад» [2, 1921, 9 марта]. Бурлюк тонко подмечает особенность своеобразия японского искусства, заключающуюся в том, что японец воспитан на искусстве намёка. Поэтому, по Бурлюку, он существенно отличается от европейского зрителя, находящего красоту в пошлости фотографического протоколизма, когда настоящий восторг прекрасной картины вызывает, например, нарисованный мост и на нём едущий дилижанс: «всё подробно выписано, даже у пассажиров, сидящих внутри, на костюмах вырисованы все пуговицы». Художник проводит отличие: «Импрессионисты передавали свет и воздух, а это значит неглижирование формой. **Передавать впечатление – это значит довольствоваться намёком.** Япония в продолжение веков жила грациозным жеманным искусством острой линейной структуры – постепенно поколения художников этот характер живописи свели к кипсеку, элегантному кроки. Здесь зритель воспитан довольствоваться искусством намёка» [2, 1921, 9 марта].

Живя в Японии, Бурлюк осведомлён о российских событиях в сфере культуры. Он сетует на информационный голод, но, тем не менее, во владивостокской печати выходит его статья-некролог на смерть своего учителя живописи в Одесском художественном училище, Кирияка Константиновича Костанди «Памяти художника академика К.К. Костанди» [2, 1922, 26 марта]. Статья эта, написанная на острове Киу-Сю, стала откликом Бурлюка на телеграмму о кончине Костанди. В Кобе Бурлюк работает над «Библиографией русских писателей современности» [2, 1922, 16 янв.]. Однако особо интересны у Бурлюка путевые очерки о Японии «Восхождение на Фудзи-сан», которые были опубликованы в «Голосе Родины» в номерах за 9, 11 и 23 октября 1921 г. и датированы: Иокогама, 1921, 10 сентября. Очерки сопровождались рисунками самого Бурлюка и Вацлава Фиалы.

Восхождение на Фудзи Бурлюк совершил в июле-августе 1921 г. Надо сказать, что в этом же году в Японии он выпустил книгу стихов с собственными иллюстрациями, этюды которых набросал на вершине, «Восхождение на Фудзи-сан» (Йокохама, 1921), которую переиздал в 1926 г. в Нью-Йорке. К слову, в каталоге «Второй футуристической выставки Японии» была представлена работа Бурлюка «Изображение горы Фудзи». «В работе «Фудзи-Сан» просматривается элемент туристического видения, но мастерство Бурлюка некоторыми критиками рассматривается как «наднациональное», он обычно углубляется в духовную сущность изображаемого, и это сообщает произведению художественную ценность», – писал в своей заметке репортёр одной из японских газет [4].

Как известно, посетить «священную гору» Фудзияму (Фудзи) – самую высокую вершину Японии, в течение десяти месяцев покрытую снегом, действующий вулкан на о. Хонсю (в настоящее время – Национальный парк) – должен каждый японец. Гора является излюбленным объектом японского искусства. Бурлюк живописует увиденное, создает поэтическую картину: «В долинах жжёт солнце, в долинах цветы соперничают друг с другом, а над купами дерев, над округлыми линиями горных склонов, зелёных, кудрявых, шатёр Фудзи-ямы всё ещё засыпан снегом» или: «От умывальника видно, как шевелятся над Фудзи-ямой скопления фиолетового пара; временами он прорывается, и вдруг виднеется кусок горы, но так как общего очерка не хватает, то и непонятно, какой имеет вид непоказывающаяся нашим глазам Фудзи-гора» [2, 1921, 9 окт.]. Восхождение для Бурлюка символизирует некое покорение этого японского чуда. Поэт-футурист не забывает описать этот восторг при помощи

лексических языковых средств, например, используя излюбленный приём компакт-слов. Он называет Фудзияму «перво-гора». Бурлюк делает комментарии для европейца: «Иностранцы называют перво-гору Японии – Фудзи-яма, т.е. имя с прибавлением японского слова «гора»; но японцы, называя имя горы Фудзи, прибавляют почтительное «сан», т.е. господин» [2, 1921, 9 окт.].

В очерках-путешествиях Бурлюк рассказывает и о своей компании: его спутниками были художник Фиала (Арсов) (1896-1980) – друг и родственник поэта, а также англичанин Г.Р. Пикок, наполовину русский по происхождению, десять лет проживший в Сибири, исследуя жизнь инородцев крайнего севера. Художник колоритно описывает и остальных путешественников, стремящихся покорить «священную гору»: «На станции Готемба видишь, что Фудзи действительно является магнитом, здесь явно властвующими над автомобилями, над тележками, куда набиваются бесконечные экскурсанты. Чтобы иметь о них представление, надо вообразить толпу в солдатском белье, в обмотках, к подошвам привязаны плетушки (варадзи). Почти каждый японец считает своим долгом «молитвенно взойти на Фудзи-сан». Белая одежда, шляпа в виде подноса из тростника и посох – это форма всех пилигримов. «То-занся» называются пилигримы; один за другим, длинными вереницами тянутся они к подножью священной горы. У каждого к поясу привешен мелодичный «рэ» – звонок. По горным склонам звучат чистые голоса звончков и чем круче подъём, тем более унылы оттенки звуков <...> Только перед вечером в местах, что так напоминают русские, дождя уже нет. Кругом растут «моми» – вроде ели, «буна» – схожие с берёзой, а затем идут «кара-матцу» или же иначе лиственницы, которые стоят всё более и более густой и дружной семьёй. О вкусах не спорят – в Японии убеждаешься в этом: наши проводники, быстро шагающие на резиновых подошвах – «таби» с одним пальцем, удивляются нам, когда мы невольно уклоняемся на живописные поляны в стороне от пути, где земляника так густо покрывает почву, что этому обилию мог бы позавидовать самый опытный возделыватель её. Наши проводники пожимают плечами и говорят: «Японцы не кушают» [2, 1921, 9 окт.].

Остановившись 30 августа в японской гостинице, в Субашири, Бурлюк констатирует, что весь посёлок Субашири вырос, как ответ движению посетителей Фудзи-ямы. Бурлюк делится непривычными для европейца особенностями японской культуры и жизни. Очерки очень познавательны и любопытны как документ, представляющий быт и нравы Японии: «В нашей гостинице своеобразная жизнь: номера часто бывают со стенами раздвинутыми, лакированные доски галерей не омрачены шлёпаньем туфель, а потом вдруг появляются поздним вечером толпы утомлённых людей, возвращающихся с вершины горы; вповалку занимают они несколько номеров, чтобы исчезнуть перед рассветом, и тогда, отправившись в баню при гостинице, вы рискуете мыться совместно с путешественниками – как мужчинами, так и девицами, не стесняющимися этого» [2, 1921, 9 окт.]. Удивляют Бурлюка и традиционные японские обычаи, пришедшие из средневековья и не претерпевшие почти никаких изменений даже в XX в.: «По японскому обычаю, в хорошей гостинице, горничная должна сидеть около гостя, пока он не заснет, разговаривая с ним, рассказывая ему и даже читая литературные изустные вещи. Офицер говорит о племяннице хозяйки своей гостиницы, где он живет в Токио, что та гостям в своих номерах читает поэмы японских классиков много вечеров подряд – все новые» [2, 1921, 23 окт.]. «В Японии так много жеманного, так много учтивости, ещё не съеденной культурой, учтивости старосветской: эти поклоны носом в пол, эта сцена, когда хозяйка ползёт на коленях к гостю, сидящему посередине комнаты», – продолжает Бурлюк [2, 1921, 23 окт.].

Мастер словесной живописи, Бурлюк описывает момент восхождения: «Гора напоминает бестравную, красную степь, только поставленную под углом. В небе господствуют непривычные для чувства явления: солнце чудится восходящим где-то внизу, кажется, что ему трудно бросать свои лучи к вершине, где господствует полумрак, где скромная сдержанность

весны с её пятнами снега; что-то хватается за сердце; в тишине по-весеннему пустынных небес и земли вдруг раздаётся песенка жаворонка <...> Исчезают последние кустарники, дорога идёт мелкими зигзагами, гора мнится невысокой, а все станции – будто на ладони. Мы всходим всё выше и выше; около барака поставлены бочки, куда капает просачивающаяся по слою лавы вода. Впрочем, надо сказать, что склоны вулканов вообще сухи, безводны, являя взорам площади пепла, перегоревшего шлака, шуршащего под ногами. Скоро растительность – кустарники «бара» – «момэ», «ханноки», цветы «сасо-бана» всё реже, – цветущая брусника, ещё десяток шагов и можно найти какой-нибудь кустик «фуджино-умеда», беленькие звёздочки, рассыпанные среди безжалостной лавы» [2, 1921, 11 окт.]. Увиденное заставляет Бурлюка сочинять стихи: «Огней твоих палящих слава – / По склонам свергнутая лава – / Багрово-синих глыбы снов, Кошмар, что вечно будет нов!» – Действительно, почва вся в тонах багрово-синих, пепельных, кирпичных – жёстких, безжизненных, глаза не ласкающих. Девять тысяч фут – не слышно щебета птиц, насекомых, в воздухе – тишина; на тропинке иногда жужжание мухи, звон колокольчиков, звонкие крики пилигримов и где-то в долинах – пушечный выстрел. Там своё земное, заботы, а мы здесь на склонах «Великой безнадёжности»: «Голой лавы красный пласт / Облаков поход где част, / Где ещё в оврагах снег / Отдыхает без помех / В ярких солнечных лучах / – На отточенных мечах» [2, 1921, 11 окт.]. На девятой станции путешественники посещают храм, статуи Будды, слушают молебен, совершаемый старым священником.

Бурлюк описывает и сам момент, когда вершина Фудзи достигнута: «...нас встречают безрадостные, шероховатые, сине-багровые бугры, окружающие воронку, где снег сохранил на себе как бы дыхание маркой сажи, вдруг пахнувшей из мёртвого жерла вулканического. Размеры, объёмы, пространства – всё нечеловеческое, и, несмотря на массы людей, которые двигаются по тропинке, ведущей вокруг провала кратерного, всё кажется безлюдным, негостеприимным. Тучи фантастически раскидывают свой лабиринт вниз, лишь иногда ветер пронесёт облако, которое на мгновение задевает своими туманными крылами. Кажется, что земля стала маленькой, что она – это вот вершина горы под ногами <...> Мы обошли кратер, на что требуется около двух часов, побывав на Кенгамине, – чтобы удостовериться, что восточный склон Фудзи-ямы имеет температуру почвы ещё довольно горячую – она излучает лёгкий пар... С вершины видели восток, юг и запад открытыми от облаков и давшими нам и захватывающие панорамы долин, горных цепей, где дымится действующая Асама, и ощущения полёта над обширным пространством лесов и полей, видными далеко внизу» [2, 1921, 11 окт.]. На самой вершине, наедине с первозданной природой, писателя охватывает экзистенциальное мироощущение: «Что и говорить, может быть, японские инженеры построят на Фудзи-яму подъёмник (это задача, достойная их), может быть, пустынные склоны и леса Фудзи будут со временем использованы японскими земледельцами и скотоводами, но приятно знать, что в людском муравейнике густо населённой страны и теперь ещё есть такие пустынные места» [2, 1921, 11 окт.].

Пребыванию в Сибири и Японии также посвящены книги Бурлюка, вышедшие уже в Нью-Йорке: «Ошима: Цветная гравюра (Японский Декамерон)» (1927), сборник рассказов «По Тихому океану: Из жизни современной Японии» (1927); «Морская повесть» (1927). Артистизм, неистощимая фантазия, бурлящая энергия – такова натура Бурлюка. В живописи, поэзии, общественной деятельности Бурлюк реализовывал разные виды, стили, манеры, его творчество было «стихийным» (слова самого поэта). Это было отражением арсенала футуристического мировосприятия («всечество») и итогом его активной жизненной позиции, внимания ко всему вокруг, сочувствию всему и соучастию во всем. Активность творческих исканий, разносторонность дарования проявились и в наличии разноразнонациональных сред (русской, японской, американской).



**Архивные источники:**

1. Владиво-Ниппо: ежедн. газ. японского генерального штаба / ред. Арс. Несмелов. – Владивосток: изд-во Идзуми Реноскэ (Рионосукэ), 1920. – июль-дек. – РГИА ДВ.
2. Голос Родины: ежедн. демократическая газ. / ред. Н.П. Леонов. – Владивосток, 1919. – дек.; 1920. – янв.-нояб.; 1921. – янв.-июнь, авг., нояб.-дек.; 1922. – янв.-апр., июнь, окт.-нояб. – ГАПК.
3. Дальневосточное обозрение: ежедн. офиц. орган правительства ДВР / ред. Н.К. Новицкий, Н.Н. Асеев. – Владивосток, 1919. – апр.-июнь, окт. – ГАПК.

**Литература:**

4. Евдаев Н. Давид Бурлюк в Японии // Искусство. – 2007. – № 1. – С. 76-81.
5. Евдаев Ноберт (NobertYevdayev), Судзуки Акира (AkiraSuzuki). Огасавара в бытность Д. Бурлюка и В. Фиалы. – Design-ER, New York US, 2006, HIRAKAWA, Tokyo Japan. – 87 с.
6. Капитоненко А.М., Фудзии Тарао, Судзуки Акира. Ошима в бытность Д. Бурлюка. – Токио: Ошимский музей крестьянского искусства имени Горо Кимура, 2005. – 80 с.
7. Кириллова Е.О. «И кто-то что-то футурил...» (Д. Бурлюк, Н. Асеев, С. Третьяков на Дальнем Востоке: пропаганда футуризма во Владивостоке в начале 1920-х гг. и оценки в местной прессе) // Филология и культура. Владивосток, 19-20 октября 2004 г. – Владивосток: изд-во Дальневост. ун-та, 2006. – С. 292-302.
8. Кириллова Е.О. Принципы реализации футуристической модели в художественной системе Д. Бурлюка (дальневосточный период творчества) // Трансформация и функционирование культурных моделей в русской литературе (архетип, мифологема, мотив): мат. II Междунар. науч. конф. (25-26 января 2005 г.) / под ред. В.Е. Головчинер. – Томск: изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2005. – С. 81-95.
9. Масааки Исэки. Футуризм – Италия, Россия, Япония. – Токио: Кэйсэйся, 2003. – 591 с.
10. Судзуки Акира. Д.Д. Бурлюк: куда он ехал, что он видел, как он работал в Японии: CD и текст к слайду. Фонд им. Д. Бурлюка, город Сумы, Украина, 2013. Production № 10.
11. Судзуки Акира. 1916-1920. Давид Бурлюк в Сибири. – Япония, 2009. – 70 с.
12. Такеда Й. Давид Бурлюк в Японии // Русский авангард: Пути развития: Из истории русского авангарда XX века: Материалы II междунар. конф. о-ва «Аполлон» «Истоки и корни» (нояб. 1997) / сост. Б.М. Калаушин. – СПб.: Аполлон, 1999. – С. 39-43.
13. Харджиев Н.И. Статьи об авангарде: в 2 т. Т. 1. – Амстердам: RA, 1997. – 389 с.
14. MaryBurlukHolt (Canada), Василий Молодяков (Токио), Акира Судзуки (Токио). Записная книжка со стихотворениями и рисунками Давида Бурлюка (на станции Юй, Япония, 1922). – Япония, 2011. – 41 с.
15. Modernism in the Russian Far East and Japan 1918-1928: catalog. – Токио: Tokyo Shinbun, 2002. – 254 p.
16. Omuka T.D. Burluk and Japanese avant-garde // Canad.-Amer. Slavik studies. – Vancouver, 1986. – Vol. 20. – № 1/2. – P. 16-19.

Чиэко Оваки. Японский период в творчестве Давида Бурлюка (1920-1922): диссертация ... кандидата искусствоведения. – Харьков: Харьковская государственная академия дизайна и искусств



*Китадзэ М.  
Ph.D., профессор  
Университет Киото Сангё  
Киото, Япония*

## **СЕМАНТИЧЕСКАЯ ПЕРЕХОДНОСТЬ ГЛАГОЛОВ СЛОВ АВТОРА ПРИ КОНСТРУКЦИИ ПРЯМОЙ РЕЧИ**

**Abstract.** The direct speech construction consists of the original words of the speaker and the words of the reporter. There are the direct speech construction(DSS), in which the words of the reporter contain verbs of “speaking” and “thinking” and the direct speech construction(DSN), in which the words of the reporter contain verbs of “non-speaking” and “non-thinking”. We classify

predicate verbs of the words of the reporter on the lexical meaning: 1) direct effect on patient, 2) speaking, 3) gesture, 4) expression, 5) thinking, 6) emotion, 7) feeling. The result of research of frequency of use of DSS and DSN on our classification is as follows. In Russian predicate verbs of the words of the reporter in DSS correlate with phenomena of high transitivity, while predicate verbs of the words of the reporter in DSN have a close connection with phenomena of low transitivity.

Прямая речь встречается как разговорной, так и письменной речи, особенно часто – в художественном произведении. В художественном произведении конструкция прямой речи состоит из речи действующего лица и слов автора. При чтении художественной литературы мы встречаемся с самыми разнообразными случаями употребления глаголов слова автора. По классификации «Словарь- справочник лингвистических терминов» [1985: 9-11] глаголы слов автора при конструкции прямой речи делятся на две большие группы по своим лексическим значениям: 1) глаголы, указывающие на речь или мысль: а) глаголы речи или мысли (говорить, сказать, спросить, ответить, решить, подумать и т. д.), б) глаголы, указывающие на характер протекания речи, на её связь с предыдущим высказыванием (начать, продолжать, закончить и т. д.), в) глаголы, выражающие цель речи (попросить, приказать, обещать и т. д.), г) глагольные словосочетания с именами существительными, близкими по значению или образованию к глаголам речи (обратиться с вопросом, просьбой и др.). 2) глаголы, не обозначающие речи или мысли: а) глаголы, обозначающие движения, жесты, мимику (подбежать, вскочить, покачать головой, пожать плечами, улыбнуться, вздохнуть и т. д.), б) глаголы, выражающие чувства, ощущения, внутреннее состояние говорящего (обрадоваться, огорчиться, обидеться, возмутиться и т. д.).

Мы называем конструкцию прямой речи с глаголами первой группы типом глагола речевого действия (в дальнейшем ТГР), а конструкцию прямой речи с глаголами второй группы типом глагола неречевого действия (в дальнейшем ТГН).

(1) – Я не могу согласиться! – сказал Иван. (ТГР)

(2) – Я не могу согласиться! – встал Иван. (ТГН)

Вопрос о ТГН не имеет до сих пор полной ясности. Многие исследователи считают, что в слове автора при ТГН происходит эллипсис глагола речи (или мысли). Эллипсис – пропуск того или иного члена предложения, компонента высказывания, легко восстанавливаемого из контекста, причём смысловая ясность обычно обеспечивается смысловым и / или синтаксическим параллелизмом. Иначе говоря, опущенный член предложения или компонент высказывания восстанавливается, не изменяя смысла предложения. Но на самом деле изменение смысла предложения происходит при ТГН. В примерах (3) и (4) глаголы («встал» и «усмехнулся») представляют действие, одновременно сопутствующее произнесению речи:

(3) – Я не могу согласиться! – встал Иван. (= (2))

(4) – Сейчас она тебе наворожит! – усмехнулся Кузьма.

В примерах (5) и (6) глаголы («встал» и «усмехнулся») обозначают действие, последовавшее за произнесением речи (т.е. Иван сказал, потом он встал. / Кузьма сказал, потом он усмехнулся).

(5) – Я не могу согласиться! – сказал и встал Иван.

(6) – Сейчас она тебе наворожит! – сказал и усмехнулся Кузьма.

В примерах (7) - (10) глаголы («встал» и «усмехнулся») и деепричастия (вставая и усмехаясь) обозначают действие, сопутствующее во времени лишь одному из моментов произнесения речи (т.е. Иван встал, когда он говорил. / Иван сказал, когда он вставал, / Кузьма усмехнулся, когда он это говорил. / Кузьма сказал, когда он усмеялся.)

(7) – Я не могу согласиться! – встал, говоря это, Иван.

(8) – Я не могу согласиться! – сказал, вставая, Иван.

(9) – Сейчас она тебе наворожит! – усмехнулся, говоря это, Кузьма.

(10) – Сейчас она тебе наворожит! – сказал, усмехаясь, Кузьма.

Таким образом, мы считаем, что ТГН не входит в эллиптическую единицу, то есть ТГН является не одной из разновидностей ТГР, а самостоятельной конструкцией прямой речи.

Прежние исследования (Н.С. Валгина (1973), А. Wierzbicka(1974), Н.И. Чиркова (1992) и др.) недостаточно уделяют внимания проблеме семантической переходности глаголов слов автора при конструкции прямой речи. Наша цель состоит в том, чтобы выявить семантическую переходность глаголов слов автора, касающихся ТГН и ТГР. Материал взят нами из художественных произведения 10 современных русских писателей. Всего изучено 3265 конструкций прямой речи (ТГР – 2525 примеров, ТГН – 740 примеров).

В связи с лексико-семантикой наш интерес представляет концепция семантической переходности, отличной от традиционного понимания грамматической переходности как способности глагола иметь прямое дополнение. Наша семантическая переходность, опирающаяся на физическое или духовное воздействие на пациенса, может быть выражена в разной степени, а с точки зрения традиционной грамматики глагол может быть либо переходным, либо непереходным.

Мы классифицируем глаголы при ТГР и ТГН по своим лексическим значениями на 7 разрядов, перечисляя глаголы с высокой частотностью употребления, от которых образуются ТГР и ТГН: **а) непосредственное действие** (стукнуть, подтолкнуть), **б) речь** (сказать, проститься, приказать), **в) телодвижение** (обратиться, кивнуть, махнуть руками), **г) мимика** (усмехнуться, засмеяться, вздохнуть), **д) мысль** (подумать, думать, решить), **е) эмоция** (сердиться, обидеться, обрадоваться), **ё) восприятие** (посмотреть, смотреть, глянуть),

Вышеупомянутые признаки представляют собой модификацию свойств, которые Т. Цунода [1985] употребляет при определении прототипических переходных глаголов. Между прочим, в наших материалах встречаются глаголы ТГН (61 пример), обозначающие «движение». Но, касаясь «движения», трудно высказать единое взгляд на степень воздействия на пациенса, и семантической переходности «движения» мы уточнять не будем.

Имея в виду семантической переходности 7 классов лексических значений, мы можем сказать следующие: во-первых, «непосредственное действие» затрагивается до пациенса и оказывает сильное влияние на пациенса. Во-вторых, «речь», которая не затрагивается до пациенса, слабее воздействует на пациенса, но раздражение голосом слуха показывает более высокую степень влияния на пациенса, чем молчание. В-третьих, «телодвижение» и «мимика» не затрагиваются до пациенса и не раздражают голосом слуха, но действуют на зрение пациенса. В-четвёртых, «мысль» и «эмоция» предполагают духовную ориентацию на пациенса, а не физическое воздействие на пациенса. В-пятых, «восприятие» – это узнавание предметов и явлений внешнего мира путём переработки центральной нервной системой раздражений от внешней среды. Здесь не существует направленности действия, которое производит изменение в пациенсе. Степени семантической переходности нашей классификации резюмированы в таблицу 1.

**Таблица 1. Степень семантической переходности (физического или духовного воздействия на пациенса) по семантике**

выше ←					→ ниже
а) непосредственное действие	б) речь	в) телодвижение	д) мысль	ё) восприятие	
г) мимика	е) эмоция				

В связи с этой таблицей, классифицируя в наших материалах глаголы при ТГР и ТГН по своим лексическим значениям, мы свели их частотности употребления в таблицу 2.

**Таблица 2. Частотность употребления ТГР и ТГН по их семантикам**

	а	б	в	г	д	е	ё	итого
<b>ТГР</b>	-	2479	-	-	46		-	2525

<b>ТГН</b>	14	-	221	232	-	137	75	679
------------	----	---	-----	-----	---	-----	----	-----

$\chi^2=619.7042$ .  $v=1$ .  $p<0.005$  (Вычтенны глаголы «движение»: ТГР(0), ТГН(61))

Естественным образом, в подвальной большинстве употреблены глаголы при ТГР, обозначающие «речь»(пример (11)):

(11) – В стан! Домой! – хрипло приказал он. (Д.Л. Морозовцев «Господин Великий Новгород»)

Наше внимание привлекает частотность употребления глаголов при ТГН по их семантикам. Доминирующее положение среди глаголов при ТГН занимают глаголы, означающие «телодвижение» (пример (12)) и «мимика» (пример (13)).

(12) – Наверно, у себя в номере... – пожал плечами Великий Дегустатор. (Е.А. Евтушенко «Не умирай прежде смерти»)

(13) – Да, русская, – улыбнулась она – Спасибо, я поела перед дорогой. (Р. Г. Мустонен «Ассерокс»)

По частотности употребления после глаголов, обозначающих «телодвижение» и «мимика», находятся глаголы, обозначающих «эмоция»(пример (14)) и «восприятие»(пример (15)).

(14) – Снесут? Как же так! – неожиданно взорвался Илья. (М. Юзефовская «Октябрина»)

(15) – Куда? – она с любопытством оглядела хорошенькую Надю. (А.Н. Рыбаков «Дети Арбата»)

В то время как частотность употребления глаголов, обозначающих «непосредственное действие» (пример (16)), чрезвычайно низка.

(16) – Иди! – Кузьма полтолкнул его в спину. (В.М. Шукшин «Любавины»)

Другими словами, по степени переходности при ТГН употребляются главным образом глаголы, стоящие на третьей, четвёртой и пятой уровнях.(см. таблицу 3)

**Таблица 3. Группировка по семантической переходности и частотность употребления ТГР и ТГН**

	выше ←		→ ниже			итого
	I (а)	II (б)	III (в, г)	IV (д, е)	V (ё)	
<b>ТГР</b>	-	2479(98.2%)	-	46(1.8%)	-	2525
<b>ТГН</b>	14(2.1%)	-	453(66.7%)	137(20.2%)	75(11.0%)	679

$\chi^2=619.7042$ .  $v=1$ .  $p<0.005$

Имея в виду степени семантической переходности, мы можем представить, что с ТГН связаны семантические свойства, обладающие низкой степенью переходности, а с ТГР – семантические свойства, обладающие высокой степенью переходности.

#### Литература:

1. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. Москва. с.299-313. 1979.
2. Чиркова Н.И. Репрезентация в художественном прозаическом тексте (на материале романов И.А.Гончарова «Обыкновенная история», «Обрыв»). Автореф. Дисс.. канд.филол. наук. Санкт-Петербург. 19 с. 1992.
3. Словарь- справочник лингвистических терминов». Москва. с.9-11. 1985.
4. Tsunoda T. Remarks on transitivity // Journal of Linguistics 21. pp.385-396. 1985.
5. Wierzbicka A. The semantics of direct and indirect discourse. // Papers in linguistics. Vol.7. №3-4, pp.267-307. 1974.



*Коберидзе М. Ж.*  
*профессор, доктор филологических наук*  
*Горийский государственный учебный университет*  
*Гори, Грузия*

## **ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВЫХ ФУНКЦИЙ (СЛУШАТЬ, ГОВОРИТЬ) ГРУЗИНСКОГО, КАК НЕРОДНОГО ЯЗЫКА**

**Abstract.** In the presented article there are discussed actual problems and difficulties of teaching speech functions (listening, speaking) of Georgian language within the training program in Georgian language, the focus is on the experience of overcoming the problems and future perspectives. In this direction we consider as important special processing of phonemic structure of Georgian language with respect to native language of language learner.

В настоящей статье рассмотрены актуальные проблемы и трудности изучения речевых функций (слушать, говорить) грузинского языка в рамках программы подготовки по грузинскому языку, внимание заострено на опыт преодоления проблем и будущие перспективы.

Исходя из многоэтничности, в Грузии всегда была необходимость коммуникации более чем на одном языке. Таково положение и сегодня: изо дня в день растет потребность и необходимость овладения вторым языком. Овладение грузинским языком, как государственным языком весьма необходима и обязательна с целью карьерного роста и вовлечения в жизнь страны представителей национальных меньшинств, проживающих в Грузии.

Изучение языка весьма длительный процесс и требует большого времени. При изучении неродного языка должны обратить внимание на развитие базовых и академических языковых навыков. Базовые языковые компетенции формируются в разговорной практике по-грузински. Это навыки, которые применяем в бытовых ситуациях и повседневных отношениях. Дети это усваивают играя во дворе, передвигаясь транспортом, во взаимоотношениях с учениками в школе. Это навыки в контексте социальных взаимоотношений, к ним добавляются жесты, мимика.

Академические языковые компетенции подразумевают слушать, говорить, читать и писать. Это навыки, которые помогут студенту мыслить на этом языке, в усвоении различных учебных курсов в бакалавриате. Развитие академических языковых навыков невозможно без развития базовых языковых компетенций. Для урегулирования этой проблемы важно начать работу с изучения простой лексики, составления простых предложений, использования обязательных для коммуникации разговорников.

При изучении языка значение имеет численность группы. Индивидуальная работа с одним студентом не дает возможности диалогов, групповой работы. В таких случаях участие в университетских мероприятиях вне аудитории, отношения с грузиноязычными студентами, созданные в университете среда и соответствующие условия должны способствовать социальной адаптации и практике грузинской речи.

В общении с негрузиноязычными студентами, вообще не владеющими грузинским языком и не располагающими обязательным лексическим запасом для простой коммуникации, желательно, чтобы преподаватель имел минимальные знания по тому или иному языку.

Культура является признаком цельности граждан и основой общности. Думаем, наряду с изучением разговорного грузинского языка внимание следует обратить и на углубленное знание литературного языка, чтобы студенты в будущем смогли прочесть литературу в оригинале. Для достижения этого результата хорошим средством является адаптированная литература. Художественная литература обязательное условие и средство в овладении языком. Осмысленное прочтение художественной литературы, правильное понимание содержания

текста, правильное восприятие его языкового, эстетического и эмоционального богатства значительное влияние оказывает на совершенствование мышления и литературного вкуса студента. При анализе прочтенного текста устный опрос и задавание (постановка) вопросов в процессе изучения языка студентом будет способствовать обогащению лексического запаса и определению характерных для грузинского языка языково-стилистических норм. Работа над адаптированным текстом должна обусловить изучение грамматических, лексических, стилистических категорий и развитие связанных с прочтенным текстом многих разговорных и письменных навыков. Лектор может заострить внимание на авторе текста, заглавии произведения, или на одной из значительных тем произведения, что действительно усилит интерес студентов к читаемому материалу. Переданная в них тематика хорошее средство для вовлечения в дискуссию изучающих язык. Художественная литература дает студенту возможность понять не только ее содержание, но и осмыслить культурно-литературное значение конкретного текста. Ознакомление с грузинскими языково-культурными ценностями, их оценка и уважение усиливает у студентов мотивацию изучения грузинского языка.

Анализ допущенных в устной словесности ошибок способствует выявлению языковых проблем и трудностей. В процессе изучения языка ошибки неизбежны. Они сопутствуют усвоению языка. Развитие разговорного навыка на изучаемом языке вызывает ошибки, которые обусловлены различными факторами. Здесь мы имеем дело с несколькими проблемами. Трудно полное освоение и реализация фонематической структуры изучаемого языка, переключить артикуляционный аппарат на данные нового языка. Нелегко решать проблемы произношения. Исправить их в короткий срок невозможно. Некоторые индивиды в результате природного слуха и других навыков параллельно с овладением языком совершенствуют артикуляционный аппарат, разговаривают без акцента. Думаем, необходимо разработать фонетическую структуру изучаемого языка в отношении родного языка изучающего, выделить различные звуки. Желательно, с употреблением этих звуков создать предложения и простые тексты небольшого размера.

Главная характеризующая звука ее словоразличительная функция. Чередованием звука можно получить слово совсем другого значения. При изучении особую трудность представляет произношение глухих (ჰ(p), ტ(t), წ(ts), ჯ(tch), ჰ(k), ყ(k), გ(p), თ(t), ს(s), ჟ(q), შ(sh), ც(c), ჩ(ch), ჰ(h)) согласных и изменение значения слова при их неправильном употреблении. Следует обратить внимание на подобные проблемы в языке, выделить такие звуки, неправильное употребление которых вызовет изменение значения слова и по ним создать специальные упражнения. Например: ჰ-გ: პარა(დედ)-პარა (каша), პური(ხлеб)-პური(корова); თ-ტ: თარი(муз.инструмент)-თარი(рукоятка), თარი(полка)-თარი(початок кукурузы); ჟ-ჰ: ჟუდი(шапка)-ჟუდი(хвост), ჟარი(ветер)-ჟარი(дверь); ც-წ: ცურავს (плавает)-(წ)ცურავს(фильтрует, процеживает); ჩ-ჰ: ჩირი(сухофрукт)-ჩირი(мор, беда), ჩალა(солома)-ჩალა(поща); გ-ღ: გვარი(фамилия)-(ღ)ღვარი(поток), გონიერი(разумный)-ღ-ღონიერი(сильный).

Для грузинского специфичен согласный ყ и его правильное произношение может остаться долгой и возможно даже непреодолимой проблемой для изучающего грузинский язык. Таким образом, обязательно нужно обратить внимание на эту проблему. В разговоре наблюдается неправильное употребление звуков ჳღвместოყ. Например: კრუ(глухой)-ღრუ(полость), ჳრმა(глубокий)-კმა(крепостной), კელი(горло)-ღელი(рука).

Трудность представляет произношение звука ჰ(в) перед звуками უ(y), თ(o). Например: ვამბობ(говорю)-ამბობ(говоришь), ვუთხარი(сказал)-უთხარი(скажи).

При обучении слушанию-разговору проблему представляет правильное произношение звука ჳ(л). Как избежать неправильной артикуляции звука ჳ(ლ)? Для этого обязательно нужно фиксировать кончик языка у передних зубов [2]. С этой целью делаем следующее упражнение: кончик языка располагаем между зубами и так произносим звук ჳ(ლ). Главное

«уловить» в произношении различие мягкого и твердого ლ(ლ) и суметь соответственно переместить язык. Возможно применение специальных упражнений-скороговорок [1].

Для грузинской речи не является характерным и естественным сосредоточение гласных. Именно поэтому то, что в литературной речи сохранено историческими традициями и грамматическими нормами, в различных диалектах подвергается таким изменениям, которые в итоге ставят целью доведение нескольких гласных до одного. Такая тенденция живой речи проявляет себя и при изучении грузинского языка, как неродного языка. Именно поэтому для негрузиноязычных остается постоянной проблемой правильное написание и правильное произношение таких форм, какими являются: gaaakhalgazrdava (омолодил), gaaertiana(объединил), gaakhlebs(обновит), gaakhvevs(завернет), gaadvilebs(облегчит), gaaiarebs(удешевит), dauakhlovebs(приблизит), gaupartovebs(расширит).

Грузинское произношение весьма хорошо переносит комплексы гласных, но они остаются проблемой для изучающих грузинский язык. При сосредоточении определенных согласных в их речи отмечаются определенные фонетические процессы – приглушение, слияние. Например, характерны изменения: mtkiva-ktkiva(болит), gparavs-kparavs(вопует), sjera-zjera(верит), gverdze-gverdze (на странице), burts-burc (мяча), sportsmeni-sportmeni (спортсмен). Подобные изменения в произношении часто проявляют себя и в письменной речи, поэтому целесообразно обратить внимание на них в разговоре об артикуляционных проблемах. Тренируясь в произношении комплексов согласных, можно упражняться на особенно сложных звуковых группах и применять традиционные скороговорки: ზღვა-bdga, ზღვე -bdge, ჰტვა-ptka, ჰტვე-ptke, ფტვა-ptqa, ფტვე-ptqe, ზღვა -bdzga, ზღვე-bdzge, затем меняли варианты: გღვა-gdba, ზღვა-bgdza, ჰტვა-ktpa...

Исправление грамматических ошибок весьма длительный процесс и требует особой работы как от преподавателя, так и от изучающего язык. Лектор должен записывать все те ошибки, которые допускают студенты. При анализе ошибок в устной и письменной речи значение придается тому, чем вызваны эти типы ошибок. Ошибки наблюдаются при употреблении форм лица глагола, времени, составлении конструкций сложных предложений. Синтаксическая проблематика (соотношение и согласованность членов в предложении, чередование простых и сложных предложений, отображение числа придаточных объектов в предикативах – глаголе-сказуемом) тесно связана с вопросами изучения речевых функций. Поэтому изучение речевых функций (слушать-говорить) грузинского языка, как неродного языка требует выдвижения на передний план и морфологических и синтаксических проблем.

1. Часты случаи употребления послеслогов (в грузинском)- ზღი ზო (соответствуют в русском предлогам **наив**) друг вместо друга. Например: на дороге стадиона – в дороге стадиона, на лестнице автобуса – в лестнице автобуса.

1. Для изучающего грузинский язык представляет проблему неправильное чередование приставок одного и того же направления. Например: amovida(поднялся) - gamovida(вышел), gavida( вышел) – chavida (спустился).

2. Как известно, в речи формы склонения субъекта и спряжения глагола сочетаются. Такие же отношения имеем и в числе: если субъект-подлежащее во множественном числе, то сочетающееся с ним глагол-сказуемое тоже должно быть во множественном числе. Для негрузиноязычного трудность составляет согласие в числе и склонении. Например: mastsavleblebimovida (преподаватели пришли), megobrebisavida(друзья ушли).

3. Непреодолимой проблемой является составление сложных предложений. Такие грамматические проблемы лучше проработать отдельно, чтобы студент хорошо осмыслил какую языковую форму (склонение, число, предлог, время глагола, какая форма контакта) должен использовать в конкретной ситуации. В таких ситуациях должны заострить внимание не на грамматических вопросах, а на языковых формах,

как на средствах выражения мысли.

Отдельной разработки требуют проблемы употребления сложных слов. Поэтому при работе над этими проблемами акцент должны перенести на состав и частое употребление лексики.

При обучении негрузиноязычных студентов по программе подготовки по грузинскому языку к концу года у них уже есть навыки слушания и разговора, владеют определенным лексическим запасом, могут слушать как отрывки аудио-видео материала, так и говорить и читать. В то же время вместе со специальными упражнениями используем литературу на грузинском языке (короткие тексты), общение с носителем языка (соседями и грузиноязычными студентами), слушание радио и магнитофона, компьютерные программы, веб-страницу и электронную почту.

Таким образом, анализ допущенных в устной речи ошибок есть средство выявления языковых проблем и трудностей по компетенциям языка при изучении речевых функций грузинского языка, как неродного языка. В этой связи считаем значительным: уделить внимание развитию базовых и академических навыков, специально разработать фонематическую структуру грузинского языка в отношении родного языка изучающего язык, обмен опытом профессоров-преподавателей с целью преодоления в речи проблем произношения, грамматических и лексических проблем, отношением с грузинской языковой средой (в период обучения в школе и высшем учебном заведении), ознакомлением, оценкой и уважением грузинских культурно-языковых ценностей усиление мотивации изучения государственного языка.

#### **Литература:**

1. Арабули А, Культура грузинской речи-- Т.: „универсали“, 2004. - с. 72.
2. Кетеван Ломгатидзе, Из-за нарушения фонологической модели грузинского языка в произношении: вопросы культуры грузинской речи -- Т.: „Мецниереба“, 1993. - с. 31.



*Ковалева А. Г.  
доцент кафедры иностранных языков и перевода  
Уральский федеральный университет  
Екатеринбург, Россия*

## **МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ**

**Abstract.** In modern life people get a lot of information. The information is processed on the cognitive basis. Multimedia technologies give cognitive methods of education innovative approaches to improve the results of teaching foreign languages to ICT students as they become the tools for motivation and inspiration.

В современном мире человек получает огромное количество информации. Другими словами человек воспринимает информацию, перерабатывает ее и затем использует ее как собственное знание с возможностью его продуцирования. В основе этих действий заложены психологические и физиологические процессы.

Если сравнивать данные процессы восприятия информации человеком с процессами,



происходящими в компьютере, то после ввода данных (восприятия информации) происходит обработка полученной информации. Применительно к человеку данные процессы исследует когнитология.

По мнению исследователей, когнитивное обучение - это не совокупность различных приемов, способов обучения, а динамичная система, в основе которой модель **биопсихосоциальной** организации индивида. Такая система обучения использует не только интеллектуальные познавательные механизмы, реализующиеся в традиционных вербальных методах обучения, направленных на развитие рефлексивной деятельности учащихся и на формирование интеллектуальных навыков, необходимых для решения учебных задач, но, в первую очередь, и сенсорно-перцептивные каналы различной модальности, а также чувственно-интуитивные способы получения новых знаний. Применение методов когнитивного обучения позволяет объединять естественные (природные), субъективно-психические и рациональные начала личности в одно целое посредством взаимосвязанных действий, обсуждений, размышлений и самоконтроля, способствует повышению эффективности когнитивного развития и интеллектуальной системы в целом.[1]

Обучение с применением мультимедийных технологий подразумевает использование всех имеющихся мультимедийных средств (текст, изображение, звук, видео) в процессе обучения для повышения мотивации и качества образования. Таким образом, мультимедийные средства являются современной основой для когнитивных методов обучения.

Приведем несколько примеров использования мультимедийных средств для реализации методов когнитивного обучения, предложенных Э. Лоарер и М. Юто [3], адаптированных для нашего контекста исследования.

**Метод эмпатии** (вживания) означает "вчувствование" человека в состояние другого объекта. Опираясь на древнейшую идею соответствия макро- и микрокосма, познание человеком окружающего мира есть общение подобного с подобным. Миссия человека здесь – вселение в свой дом, во Вселенную. Метод эмпатии вполне применим для "вселения" студентов в изучаемые объекты окружающего мира. Посредством чувственно-образных и мысленных представлений ученик пытается "переселиться" в изучаемый объект, почувствовать и познать его изнутри.

Так, например, студенту можно предложить представить себя операционной системой компьютера. Студенту необходимо описать операционную систему, ее основные технические характеристики, функции, достоинства и недостатки. Затем остальные студенты группы могут задавать вопросы, которые позволят наиболее полно решить поставленную задачу.

Использование данного метода позволяет повторить уже пройденный материал, использовать в речи терминологию из различных изученных тем, а так же продемонстрировать монологическую и диалогическую речь.

**Метод смыслового видения** Это продолжение и углубление предыдущего метода. Одновременная концентрация студентов на образовательном объекте своего зрения и "пытливо настроенного" разума позволяет им понять (увидеть) первопричину объекта, заключенную в нём идею, первосмысл, то есть внутреннюю сущность объекта. Так же, как и в методе эмпатии, здесь требуется создание у студента определённого настроения, состоящего из активной чувственно-мысленной познавательной деятельности. Преподаватель может предложить студентам следующие вопросы для анализа: Какова причина этого объекта, его происхождения? Как он устроен, что происходит у него внутри? Почему он такой, а не другой? Упражнения по целенаправленному применению данного метода приводят к развитию у студентов таких качеств, как интуиция, озарение, инсайт.

На основе этого метода студентам могут быть предложены следующие задания:

- почему электронные устройства становятся все меньше и меньше?
- сегодня компьютерные технологии применяются во многих областях жизнедеятель-

ности. Хорошо это или плохо? Почему?

- Большое количество информации хранится в цифровом формате. Зачем? В чем преимущества и недостатки такого хранения информации.

Задания такого типа позволяют студентам оформлять в устную или письменную речь уже имеющиеся знания, но и исследовать вопрос вглубь, в самую его сущность. Это дает возможность отработать и повторить уже имеющийся запас лексики и грамматических форм, и приобрести новое знание. Для поиска новой информации могут использоваться различные источники. Для студентов радиотехнических специальностей задания на основе смыслового видения дают возможность продемонстрировать все свои способности для поиска материалов в интернете. Особенно, если задания выполняются в аудитории, и требуют максимально быстрого поиска необходимой информации. Одно задание может выполняться двумя студентами, и при равном количестве времени на выполнение заданий, затем оценивается содержательность каждого ответа, что задает мотивационный и соревновательный тон заданиям.

**Метод символического видения** Символ, как глубинный образ реальности, содержащий в себе её смысл, может выступать средством наблюдения и познания этой реальности. Метод символического видения заключается в отыскании или построении студентом связей между объектом и его символом. После выяснения характера отношений символа и его объекта преподаватель предлагает студентам наблюдать какой-либо объект с целью увидеть и изобразить его символ в графической, знаковой, словесной или иной форме. Важное место занимает объяснение и толкование студентами созданных "символов". Для студентов технических специальностей не составит труда понять смысл данного типа упражнений на простом примере. Студентам предъявляются математические символы, а они должны определить смысл, действие или значение данного символа.

Таблица 1. Математические символы и их значение [2]

СИМВОЛ	значение
+	сложение, увеличение
-	вычитание, уменьшение
÷, /, , ÷	деление, разделение
×, ·	умножение, увеличение
=, ≈, ≠	равенство, приближенное равенство, неравенство
> <	сравнение
() , [] , {} , <>	порядок вычислений, операций
	следование
	равносильность
<b>N</b>	натуральные числа
	целые числа
	рациональные числа
<b>R</b>	вещественные (действительные) числа
<b>C</b>	комплексные числа

Данный метод дает возможность использовать весь арсенал мультимедийных возможностей. Например, студентам выдается список слов из текста, работа над которым будет осуществлена в будущем. Каждый студент дома находит картинки или символы к каждому слову из своего списка и оформляет это в мультимедийную презентацию. В аудитории студенты демонстрируют свои презентации. После работы над текстом, каждый студент заменяет

в тексте слова из своего списка картинками или символами, которые он представил. Задача студентов прочесть не свой отрывок текста, заменяя картинки и символы словами.

На основе данного метода могут быть составлены задания для ввода в новую тему. Например, студентам предлагаются логотипы различных операционных систем или языков программирования. Студенты должны определить по логотипам названия, рассказать, что они уже знают и догадаться, какая же новая тема для изучения им предстоит. Студентам могут быть продемонстрированы наборы различных устройств: сканер, цифровая фотокамера, микрофон, мышь, клавиатура и т. д. В зависимости от подготовленности группы количество устройств может быть уменьшено или увеличено. Студенты должны назвать устройства и догадаться, что все это относится к устройствам ввода информации.

**Метод сравнения** применяется для сравнения версий разных студентов, их версий с культурно-историческими аналогами, которые формулировали великие ученые, философы, богословы, при сравнении различных аналогов между собой. Для обучения данному методу студентам предлагаются вопросы: Что значит сравнить? Всегда ли и все можно сравнивать? Укажите, что, на ваш взгляд, не подлежит сравнению, и попытайтесь всё же сравнить несравнимое.

Задания на основе данного метода позволяют студентам не только приобретать новые знания, но и анализировать, делать собственные выводы. Немаловажным может стать и межкультурный аспект.

Студентам предлагается посетить сайты известных университетов в разных частях света и рассказать, что есть общего, а что отличается. Дать объяснения, с какими национальными особенностями той или иной страны могут быть связаны эти отличия.

Студенты могут подготовить презентации, освещая такие вопросы как:

- Как развивается интернет в различных странах мира;
- Самые популярные сайты в различных странах мира;
- Самые популярные онлайн игры в различных странах мира.

Задания на основе метода сравнения дают возможность и заданиям другой направленности. Например, студентам даны ссылки на сайты различных интернет-магазинов. Изучив технические характеристики каких-либо устройств, им нужно выбрать то, которое наилучшим образом подходит заявленным требованиям и цене.

**Метод образного видения** является эмоционально-образным исследованием объекта. Предлагается, например, глядя на число, фигуру, слово, знак или реальный объект, нарисовать увиденные в них образы, описать, на что они похожи. Образовательный продукт как результат наблюдения студентов выражается в словесной или графической образной форме, то есть студенты проговаривают, записывают или рисуют результаты своего исследования.

Студентам может быть предложено слово и набор картинок, фотографий, эмблем и так далее. Студенты, работающие в небольших группах, выбирают к слову те картинки, с которыми ассоциируется данное слово. Затем каждая группа объясняет получившиеся ассоциативные цепочки.

Задания на основе метода образного видения могут быть и более креативными, давая студентам возможность демонстрировать и языковые навыки. Студенты делятся на группы. Каждая группа получает картинку или фотографию с изображением какого-либо электронного устройства в рамках изучаемой темы. Каждая группа должна придумать рекламу предложенного устройства, которое сообщает о его технических характеристиках и преимуществах в эксплуатации. В дальнейшем студенты могут создать видео ролик своей рекламы.

**Метод эвристического наблюдения** Наблюдение как целенаправленное личностное восприятие студентом различных объектов является подготовительным этапом в формировании его теоретических знаний. Наблюдение есть источник знаний, способ их добывания из реальности, то есть его можно отнести к эвристическим методам обучения.

Студенты, осуществляющие наблюдение, получают собственный результат, включающий: а) информационный результат наблюдения; б) применённый способ наблюдения; в) комплекс личных действий и ощущений, сопровождавших наблюдение. Степень творчества студента в ходе его наблюдения определяется новизной полученных результатов по сравнению с уже имеющимися у него ранее.

Одновременно с получением заданной преподавателем информации студенты во время наблюдения видят и другие особенности наблюдаемого объекта, то есть добывают новую информацию и конструируют новые знания. Этот процесс носит либо спонтанный характер, если преподаватель не организует его, либо целенаправленный - в случае применения специальной методики обучения наблюдению. Цель данного метода - научить добывать и конструировать знания с помощью наблюдений.

Самые простые задания на основе этого метода могут включать в себя анализ изображения одного и того же объекта на разных картинках с целью выявления различий или совпадений.

В рамках заданий с использованием мультимедийных средств может быть предложено следующее задание. Студентам предлагается три фрагмента видео роликов. Студенты после просмотра всех трех роликов должны, например, ответить на вопросы, используя информацию из всех сюжетов.

**Метод фактов** Осознанное владение физическими органами чувств требует последовательного развития в дальнейшей познавательной деятельности. Прежде всего, это относится к такому этапу познания, как поиск фактов, отличие их от нефактов. Опыт показывает, что студентам непросто отличить то, что они видят, слышат, чувствуют, от того, что они думают. Необходимость естественного восприятия образовательных объектов с помощью физических органов чувств требует применения данного метода обучения, пересмотра и изменения привычного содержания образования.

Студентам можно предложить описать компьютер будущего или дать описание не существующего электронного устройства. Студенты могут и, используя различные программы и приложения, самостоятельно создавать образы гаджетов будущего или юмористические картинки различных устройств, используя детали и элементы существующих. Следуя этой же логике, студенты могут придумывать дополнительные функции известным для всех устройств. Так же, предлагая студентам изображения различных частей существующих устройств, можно дать задание «собрать» новое устройство, учитывая функции предложенных частей других устройств.

**Метод исследования** Выбирается объект исследования - природный, культурный, научный, словесный, знаковый или иной: электричество, правила общения в интернете, процесс обработки информации, устройство хранения данных, поговорка или высказывание известных ученых, буква, цифра, звук, уравнение, геометрическая фигура. Студентам предлагается самостоятельно исследовать заданный объект по следующему плану: цели исследования - план работы - факты об объекте - опыты, рисунки опытов, новые факты - возникшие вопросы и проблемы - версии ответов, гипотезы - рефлексивные суждения, осознанные способы деятельности и результаты - выводы. Подобная алгоритмизация не ограничивает творчества. Наоборот, выполнив последовательно все перечисленные шаги, практически любой неизбежно получает свой собственный образовательный результат. Задача преподавателя состоит в увеличении объёма и качества результата. Достигается это путём систематического повторения алгоритмических этапов исследования.

Метод исследования может быть использован в любой теме. В зависимости от уровня группы и задач, которые поставлены, результаты исследований могут быть представлены в различной форме. Результаты могут быть представлены в форме устного сообщения, сообщения с мультимедийной презентацией, собственным видео фрагментом. Студентов может заин-

тересовать и задание на исследование видео роликов. Например, найдите ролик, который описывает все этапы нанесения информации на CD диск. Студенты принесут разные ролики, в аудитории необходимо будет обсудить, чей ролик дает максимальное описание процесса.

**Метод конструирования понятий** Формирование у студентов изучаемых понятий начинается с актуализации уже имеющихся у них представлений. Так, например, любой студент младших курсов имеет представление о том, как происходит процесс сохранения информации, но как взаимодействуют различные блоки, им предстоит сконструировать и дать процессу определение уже на новом уровне собственного восприятия и знания. Сопоставляя и обсуждая имеющиеся представления о понятии, помогает достроить их до некоторых новых форм. Результатом такой работы выступает коллективный творческий продукт - совместно сформулированное определение понятия. Одновременно преподаватель предлагает познакомиться с другими формулировками понятия, которые приведены, например, авторами разных учебников, словарей и справочников. Различные формулировки создают условия для личностного самоопределения в отношении изучаемого понятия.

Для применения данного метода подходят инструменты Web 2: чаты, блоги, wiki. Например, преподаватель хочет получить определение интернета. Вопрос появляется в чате. Студенты, по принципу «мозгового штурма», излагают свои мысли, а затем, используя все представленные мнения, формируется понятие для термина. Подобное задание может быть выполнено и в другом режиме. Перед началом работы над текстом или статьей, перед просмотром фильма или презентации студентам предлагается сформулировать определение, например, киберпреступлению. Затем, работая над текстом или просматривая фильм, студенты параллельно вносят в чат поправки, новые идеи к ранее данному определению на основе получаемой информации. После завершения работы над текстом или фильмом обсуждаются все идеи, появившиеся в чате, и формируется понятие, основанное на новых знаниях, дающее большее представление о понятии и выводящее студентов на новый уровень понимания и ощущения обсуждаемой темы.

**Метод конструирования правил** Изучаемые в общеобразовательных курсах правила могут быть созданы, "открыты" студентам. Например, из предложенного преподавателем текста студенты выявляют общие признаки выделенных слов. Затем, анализируя контекст, формулируют правило употребления выделенных слов. Подобные упражнения очень распространены в аутентичных учебниках для изучения иностранных языков. Исследование проводится по указанному учителем алгоритму, который зависит от вида предложенного для изучения материала (текст, видеосюжет) и поставленной задачи. Например, в рамках изучения темы «Информационная безопасность» алгоритм деятельности может быть следующим:

1. просмотрите видеосюжет; 2. определите тему;
3. сформулируйте правила информационной безопасности из сюжета.

Метод конструирования правил объединяет в себе и метод наблюдения и метод исследования, но он дает студенту возможность продвинуться дальше - сделать собственные выводы и сформулировать правило. Метод дает возможность развивать аналитическое и критическое мышление.

**Метод гипотез** Студентам предлагается задание - сконструировать версии ответов на поставленный вопрос или проблему. Первоначальной задачей является выбор оснований для конструирования версий. Студенты предлагают исходные позиции или точки зрения на проблему, усваивают разнонаучный, разноплановый подход к конструированию гипотез. Затем учатся наиболее полно и четко формулировать варианты своих ответов на вопрос, опираясь на логику и интуицию. Данный метод позволяет студентам сформулировать свои гипотезы на основе своего мироощущения, социального положения, исходя из национальных, культурных и религиозных традиций. Например, студентам могут быть предложены группы различных картинок или фотографий, им нужно закончить ряд этих изображений. Причем

изображения не обязательно могут быть предложены в определенном порядке, студент сам может установить их последовательность и предложить свою версию финала. Таким образом, студент самостоятельно сформирует причинно-следственную связь изображений для обоснования своей гипотезы. Другой тип заданий может предполагать гипотезу для окончания видеосюжета. Студентам предлагается видеосюжет, который демонстрируется без авторского финала. После просмотра студенты выдвигают свои гипотезы о том, каким должен быть финал, давая обоснования своим выводам.

Аналитический анализ имеющихся данных, их сопоставление и прогнозирование результата делает метод гипотез универсальным инструментом современного образовательного процесса.

**Метод прогнозирования** отличается от метода гипотез тем, что применяется к реальному или планируемому процессу. Например, студентам предлагается исследовать тенденции развития средств связи. Студенты исследуют технологические и аппаратные изменения, оформляют результаты исследований и составляют собственный прогноз следующей степени развития. Учитывая скорость развития технологий на современном этапе, не будет необходимости в долгом ожидании для сравнения прогноза с реальностью.

**Метод ошибок** Данный метод предполагает изменение устоявшегося негативного отношения к ошибкам, замену его на конструктивное использование ошибок (и псевдоошибок) для углубления образовательных процессов. Ошибка рассматривается как источник противоречий, феноменов, исключений из правил, новых знаний, которые рождаются на противопоставлении общепринятым. Внимание к ошибке может быть не только с целью её исправления, но и для выяснения её причин, способов её получения. Отыскание взаимосвязей ошибки с "правильностью" стимулирует эвристическую деятельность, приводит к пониманию относительности и вариативности любых знаний.

Как правило, задания на поиск ошибок часто используются при изучении грамматики иностранных языков. Но подобный тип заданий может быть использован и для изучения специальных, профессиональных дисциплин: поиск ошибки в создании файла, в этапах написания программы, в соединении узлов сети. Для наглядности подобные задания могут иллюстрироваться схемами, изображениями, анимацией.

**Метод конструирования теорий** Студентам предлагается выполнить теоретическое обобщение проделанной ими работы следующими способами: 1. обнаруженные студентами факты классифицируются по заданным основаниям, например: факты о строении объекта, факты о его функциях, факты о процессах, факты о взаимосвязях; 2. выясняются типы позиций наблюдателей, например, хронологическая позиция (последовательная фиксация и описание событий), математическая (исследуются количественные характеристики объекта, его формы и пропорции), образная (находятся выразительные словесные характеристики объекта, его символические черты); 3. формулируются вопросы и проблемы, относящиеся к наиболее примечательным фактам, например: Влияет ли операционная система на решение определенного типа задач? Какие прикладные программы данной операционной системы наиболее эффективно решают поставленные задачи? В чем достоинства и недостатки каждой операционной системы. Дальнейшие занятия обеспечивают развитие образовательного процесса в следующей последовательности теоретических обобщений: факты - вопросы о них - гипотезы ответов - построение теоретической модели - следствия модели - доказательства модели (гипотезы) - применение модели - сопоставление модели с культурными аналогами. Способы конструирования теоретической модели устанавливаются в зависимости от изучаемой образовательной области или темы. Результаты каждого этапа конструирования теории могут быть представлены различными мультимедийными средствами: текстом, изображениями, презентациями, видеосюжетами. Так, например, можно заявить требования, что факты должны быть представлены только мультимедийной презентацией, вопросы и гипотезы в тексто-

вой форме, модель в схемах и объектах SmartArt, сопоставление и применение модели в таблицах и диаграммах.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- в современном мире человек получает/воспринимает огромное количество информации;
- в основе восприятия заложены психологические и физиологические процессы;
- восприятие является перцептивной системой человека;
- восприятие является сложным процессом, в основе которого лежит совокупность различных психофизиологических процессов, которые направлены на определение воздействия на человека из окружающей действительности;
- когнитивные процессы связаны с получением, обработкой и дальнейшим применением информации;
- когнитивное обучение использует не только интеллектуальные познавательные механизмы, реализующиеся в традиционных вербальных методиках обучения, но и сенсорно-перцептивные каналы различной модальности, а также чувственно-интуитивные способы получения новых знаний;
- методы когнитивного обучения позволяют объединять естественные (природные), субъективно-психические и рациональные начала личности в одно целое посредством взаимосвязанных действий, обсуждений, размышлений и самоконтроля, способствуя повышению эффективности когнитивного развития и интеллектуальной системы в целом;
- мультимедийные технологии позволяют получать новые инструменты для применения когнитивных методов, повышая мотивацию к обучению и результаты.

#### **Литература:**

1. Ахметова Л. В. Когнитивные методы обучения: психолого-дидактический подход. Психология человека. Режим доступа: <http://psibook.com/articles/metody-kognitivnogo-obucheniya-psihologo-didakticheskiy-podhod.html>. Дата обращения 10. 04. 2014
2. Выгодский М. Я. Справочник по элементарной математике. Изд. АСТ, 2003
3. Лоарер Э., Юто М. Когнитивное обучение: история и методы / Лоарер Э., Юто М.// Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы; под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарер. М.: изд-во ИПРАН, 1997



*Kovalevskaya T.V.*  
*Full Professor, Doctor of Philosophical Sciences, English language department, Russian State*  
*University for the Humanities*  
*Moscow, Russia*

*Vagizova F.A.*  
*Associate Professor, European languages department, Linguistics Institute, Russian State University*  
*for the Humanities*  
*Moscow, Russia*

*Semenyuk E.V.*  
*PhD, Associate Professor, European languages department, Linguistics Institute, Russian State*  
*University for the Humanities*  
*Moscow, Russia*

## **“HISTORY, CULTURE, LITERATURE”: AN AUXILIARY REGIONAL STUDIES COURSE ON THE WEB AND IN A TEXTBOOK**

**Abstract.** The article describes the experience of creating an interdisciplinary course taught as an auxiliary regional studies course. The article elaborates the general principles of selecting cultural aspects and material included in the course and various methods of its presentation: classroom, website, textbook. Both the contents of the course and its presentation aim at providing the students with necessary knowledge, at teaching them necessary skills and competences, and at stimulating their independent and creative thought.

Today, interdisciplinary approach is particularly relevant in the academic research. It means that future scholars should even in college be educated in the interdisciplinary vein of thought and trained to see the cross-disciplinary potential in every subject. Thus, students will develop the necessary skills of critical thinking, analysis and synthesis and conceptual description of the phenomena they study. At the same time, we should not forget that students should also be provided with factual information which is an important component of study; while striving to develop the students' independent thinking, we should never lose sight of factual knowledge which is the foundation of any academic work.

In this presentation, we describe an interdisciplinary course “History, Literature, and Culture of Great Britain” and its Internet and textbook embodiments. This is an auxiliary course for students majoring in translation studies, and such courses can be created for any regional studies program. In our program, it is a first-year course. It should be noted that it is intended as an overview course, and not an in-depth study, which naturally influences the selection of material and the mode of its presentation.

The course is founded on the premise that any culture is an integral union of several components, of which we selected the three named in the course title. These components have been chosen for the following reasons: history is the pivot and basis of any culture, historical events set the objective framework for the existence of any people in their historical development. Studying such disciplines as religion, philosophy, or the history of science, which are also an integral part of culture, requires considerable formal training, mastering a complex and intricate terminological apparatus, and, on the flip side, often has limited and very specialized sphere of application, which makes including these disciplines into an overview auxiliary course rather purposeless. At the same time, every historical period is characterized by a particular set of ideas and notions which are most starkly embodied in literature and art.

Traditional approach to regional studies courses implies a “module” or “block” model when



every aspect is taught as an individual course. Students may have difficulties forming an integral picture of the historical and cultural process and of the interrelations between various cultural aspects. This danger is particularly relevant today, when students often suffer from broken, fragmented mentality, short attention span, poor memorization abilities (which is disastrous for language learning) and underdeveloped analytical skills. Psychologists see the root of these problems in the early and comprehensive access children have to computers.<sup>69</sup> However, we cannot rectify this problem by cutting students' internet access, and we proceed in the firm conviction that an interdisciplinary course that attempts to integrate various, traditionally separated teaching units, even if this course is presented initially in an online form, could be one of the possible steps toward overcoming this problem.

Our course is arranged chronologically. The syllabus provides for both lectures and seminars on all three aspects covered. It is taught by three instructors each of whom specializes in her own subject, yet the lectures and seminars on history, literature, and art alternate during the academic year. For instance, here is the classroom presentation sequence for Ancient Britain: The early history of the British Isles; Prehistoric art in the British Isles; The Roman rule; The Roman art in the British Isles; The invasion of the Angles, Saxons, and Jutes into Britain. The early Anglo-Saxon kingdoms The Heptarchy; The Christianization of England; Anglo-Saxon art; Vikings and their role in English history. Alfred the Great's political and cultural activities; Scandinavian settlers' art; Old English literature: *Beowulf*, Old English poetry; The Norman Conquest. Students are intended to remember that within the framework of the same course, they are learning about three traditionally different subjects which, nevertheless, form an integral culture which we in our course attempt to present just as such.

Such course structure exacerbates the problem of study books. Due to the significant changes in the Russian society and educational policies, there are not that many *comprehensive* university study books that represent state-of-the-art scholarship, and there are no textbooks which would cover all three aspects taught in the "History, Literature, and Culture" course. This is the case where much-touted information technologies would really come in handy. The use of IT in the classroom involves two problems. The first one is that it is used when it is not really necessary, or in the perfunctory role of information storage with easier access than old-fashioned books in libraries (anything and everything to make sure students don't overexert themselves because learning has to be fun). On the other hand, students abuse that easy access, using that information as electronic crib sheets used to pass the test, without any attempts at internalizing and conceptualizing the information provided. In this course, IT is used to help students understand the close interrelations between the three aspects of the course. Its methodological part requires not only retrieving the information, but also analyzing and internalizing the data provided.

In 2006, we have created a website where we put the lectures and illustrations and the accompanying methodological materials. (<http://eur-lang.narod.ru/histart/start.html>; because the lectures have been published in the book form, they have since been removed from the site, but the art section materials are still on the site). The flexibility of the online format allowed to update the site contents constantly, and to provide ample illustrations whose cost would have been prohibitive in the printed form.

It should be noted that we did not use the services of professional web designers. The site is located on an open server and is accessible to students of the RSUH and to the public in general. While the site was fully operational, it enjoyed considerable popularity (in March 2010, it was visited by 26,292 people with the course enrollment of 20 and exam period still three months away).

The site opens with a brief description of the aims and purposes of the course. Any first-time visitor necessarily starts with this page. Then the visitor navigates to the contents page where s/he

---

<sup>69</sup> M. Sandomirsky. "Lish instrument." Paper presented at the 4<sup>th</sup> Russian Forum for Internet Management. Available at: <http://vz.ru/opinions/2013/4/25/630368.html>

can select the historical period s/he is interested in. It should be emphasized that the visitor can only select a whole period in its entirety, and not an individual work, event, or even aspect.

Then the visitor is taken to the “heading page” of the historical period in question, and there s/he can select an individual aspect. Lists of crucial historical events, quotes from famous literary works of the period, and thumbnail images of art works are used for links to the individual aspects.

Contents pages for “History” and “Literature” are formed from lists of important historical figures and/or events and works of literature. Contents page for “Art” is formed by thumbnail images of art works. All sections and all individual lectures are connected with all other aspects, and a visitor can navigate there in three ways: via links on the side bar, via hyperlinks within the text itself, and via some of the images embedded in the page: some of the art works analyzed are used as illustrations for history and literature lectures. The visitor can navigate both between different aspects and between different historical periods.

In the “Art” section, the visitor initially enters the thumbnails “Gallery” for every historical period. By clicking on the thumbnails, s/he goes to the larger image of a painting or an architectural monument, and from that image, s/he can navigate to the relevant article. That is done for the visual image to dominate students’ perception, with theory following the visuals.

Every individual page offers both horizontal and vertical navigation: the visitor can go to other aspects and can also go back to the “heading page,” i.e. to the contents referring to the historical period in its entirety, and to the contents page of every aspect. The relevant links can be found in the top right-hand corner of every webpage. Every “heading page” contains a link to the contents page for the entire site. This system provides for an optimal navigation plan for the site.

These cross-links form the basis of the site’s concept; they are the principal aid demonstrating to students both the close intertwining of cultural phenomena within one historical period and the continuity of the historical and cultural process as a whole. For instance, while reading about the works of J.M.W. Turner, students could follow the link to the page which tells about the industrial revolution which was both Turner’s historical background and inspiration. And while reading about W. Golding, students can follow the link which takes them from 20<sup>th</sup> century literature to medieval architecture and read about Salisbury cathedral which inspired Golding in his novel *The Spire*.

There are also bibliographical lists and the annotated list of literary works. Since the principal purpose of the “Art” aspect of the course is to teach students to recognize principal art styles “on sight,” the site also contains an exam simulator, if it may be termed that, where by refreshing the page students see a new picture and can test their knowledge of art.

The textbook, like the website, contains lectures on history, literature, and art, arranged chronologically. The principal challenge was preserving the cross-links which had been so easy to set up in the online version. That was achieved by introducing a system of cross-references linking both aspects and historical periods, just as it had been done on the website.

Hyperlinks being unavailable in the book form, cross-referencing is done via a system of quotes from related chapters. For instance, in the chapter on Golding, the mentioning of the Salisbury cathedral is followed by a number. This number refers to a quote from the chapter on Salisbury. This quote is given in the chapter on Golding itself, it breaks the text, is marked with square brackets, set apart in smaller print, and provides a page reference to the Salisbury chapter. These cross-references do not only go backwards or to directly related chapters. From the chapter on Salisbury, students are directed forward, to Golding’s novel, and from the part of Golding chapter which dwells on *Lord of the Flies*, they are directed to the chapter on Daniel Defoe who inaugurated the Robinsonade genre. Sometimes, cross-referencing might be unexpected, but still relevant. When discussing *Lord of the Flies* and the fact that Golding himself did not envision his character Simon as a mythological scapegoat, students are referred to the painting “The Scapegoat” by William Holmen Hunt from the Pre-Raphaelite brotherhood.

The textbook also contains questions designed to help students master the course. There are

three types of questions. Questions of the first type follow every section and are designed to check the students' factual knowledge since, as has already been emphasized, we hold hard facts to be the only basis of any quality research and thinking.

Questions of the second type are introduced at the end of every historical period. They are aimed at establishing connections between aspects, for instance, "What Christopher Marlowe's house could look like?" Questions of the third type are also introduced at the end of each historical period, and their goal is embedding the culture students study within a larger context. We have chosen to use questions that help compare British and Russian cultures. These are questions answers to which cannot be found in the textbook, and they require students to look for additional information themselves. Cultural parallels which thus emerge can be unexpected and thought-provoking, and both flattering and unflattering for the students' own culture. For instance, in one question students are led to realize that when Milton was composing his *Paradise Lost*, archpriest Avvakum was composing his famous *Life*, and the cultural divide between Britain and Russia becomes starkly evident. Or the students are asked which man-made space object could have been observed from the Jodrell Bank observatory where a new telescope was inaugurated in 1957. The answer is, the first *sputnik*, and the two cultures are now brought closer together.

Once the site and then the textbook were introduced, students passed their final test with better results. Such projects are particularly beneficial for students studying in off-campus and evening learning programs, who have very little face-to-face classroom time with instructors. When the site was introduced, students majoring in translation studies as their second higher education demonstrate better comprehension and conceptualization of the course. Students were also very interested in such projects and wished for similar sites and textbooks to be created on other cultures. Therefore, such interdisciplinary courses offer excellent prospects in today's academic environment, and they can be created by groups of instructors working within any regional studies program. Such courses can exist in a variety of forms, from an online course to a traditional textbook.



**Колобова О.Л.**

*кандидат филологических наук, доцент, докторант кафедры  
русской литературы*

*Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Институт  
истории и филологии  
Магнитогорск, Россия*

## **СЛОВО – ОБРАЗ – СИМВОЛ В РУССКОМ СИМВОЛИЗМЕ**

**Abstract.** This article deals with theoretical researches of Russian symbolists, based on philological concepts A.A. Potebnja the Word as a conceptual idea. According to the scientist, the Word is a unity of three interrelated components: external forms (sound), the contents and the inside of the form (the etymological meaning of the word), and the external form, on the one hand, is closely related to internal and, on the other hand, there may be a completely separate. Particular attention is given in the article reflection on the essence of A.A. Potebnja poetry, poetic image. He believed that poetry is a way of thinking, in which transforms thought through a specific image. Symbolists were trying to develop a theory of form or internal energy and poetical word (A. Belij white "The magic of words" in the book "Symbolism"), create a new doctrine on the symbol.

In conclusion, stresses that the theorists of symbolism, based on studies of internal A.A. Potebnja form a Word, presented the new doctrine of the Word and artistic image, forming the symbol.

Д.С. Мережковский в известной статье «О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы» [7] провозгласил цель искусства символизма: преобразование человека и окружающего мира на мистической основе, новую роль художника, который с помощью символа должен стать «посредником» между миром реальным и миром идеальным, творцом «второй» идеальной природы.

Вяч. Иванов, возглавивший религиозно-философское направление символизма, в статье «Заветы символизма» обозначил его сущность — особое отношение к Слову. Он писал: «Символизм в новой поэзии кажется первым и смутным воспоминанием о священном языке жрецов и волхвов, усвоивших некогда словам всенародного языка особенное таинственное значение, им одним открытое в силу ведомых им одним соответствий между миром сокровенного и пределами общедоступного опыта... Новое осознание поэзии самими поэтами как «символизма» было воспоминанием о стародавнем «языке богов»... Символизм кажется учреждением той гипотетически мыслимой собственно религиозной эпохи языка, когда он будет обнимать две раздельных речи: речь об эмпирических вещах и отношениях и речь о предметах и отношениях иного порядка, открывающегося во внутреннем опыте...» [4, с. 9-11].

Действительно, как справедливо замечает Вяч. Иванов, символисты воспринимали творчество как религиозно-мистический акт и утверждали новую роль поэта. «Символист уже изначала теург, то есть обладатель тайного знания, за которым стоит тайное действие...», — писал А. Блок [2, с. 22].

Символистов интересовала роль, которую они отводили поэту-посреднику между миром реальным, земным и ирреальным, раздвигая рамки художественного пространства до масштабов Космоса. «Именно символисты начали великое восстановление самоценности и самостоятельности слова, которому обязана своим величием русская поэзия XX века. Слово входило в произведения символистов, лишь если сохраняло свою «внутреннюю форму», то есть было многозначным, заряженным той таинственной энергией, которую получило при рождении» [10, с. 105]. Ибо Слово, по мнению символистов, было продиктовано им свыше. В своих теоретизированиях, декларациях, и в творческой практике они смогли уловить тенденцию, уже обозначенную русской поэзией и прозой, например, у Тютчева и Чехова.

По мнению Ю.И. Минералова, «труды скромного харьковского профессора, скончавшегося в 1891 году, в серебряный век заново «открыли» для себя, назвав их автора великим мыслителем, деятели русского символизма. Для их теорий, опирающихся на феномены символа, художественно-творческого синтеза, по-особому трактуемого, по-особому понимаемой стилизации и т.п., оказалось чрезвычайно близким то, как переосмыслил А.А. Потебня восходящее к античности понятие «внутренней формы» [9, с. 157].

Согласно филологической концепции А.А. Потебни, «внутренняя форма» — это прежде всего «ближайшее этимологическое значение слова, тот способ, которым выражается содержание» [11, с. 175], это «образ, который указывает на это содержание» [11, с. 179]. Исходя из этих размышлений, задача поэта, создающего образ, состоит в том, чтобы истолковать этимологию слова, основываясь на внешней звуковой схожести различных, иногда даже неродственных слов.

Важно отметить, что А.А. Потебня *понимает Слово не как лексему языка, а как концептуальную идею*. Слово — это своего рода «намеки», предполагающий расширенное толкование. Поэтому «в слове мы находим те же самые элементы, которые встречаются в более сложных произведениях словесности» [11, с. 529]. Слово является произведением наряду с «более сложными» произведениями. Тезис «слово – произведение» является важной методологической основой учения А.А. Потебни. Основываясь на том, что слово и произведение

искусства представляют собой единство формы и содержания (образа и значения), филолог раскрыл их диалектику, используя гегелевскую формулу триединой структуры объекта.

**Слово** представляет собой единство **трех взаимосвязанных компонентов: внешней формы** (звук), **содержания** и **внутренней формы** (этимологическое значение слова), причем внешняя форма, с одной стороны, тесно связана с внутренней, а, с другой стороны, может существовать вполне отдельно. Следовательно, форма поэтического произведения представляет собой не звук, не первоначальную внешнюю форму, а единство звука и значения, объективирующего образ.

Заслуживают внимания высказывания А.А. Потебни относительно понятия содержание, или «идея». В слове это — чувственный образ, а в произведении — значение совокупности образов. По мнению филолога, под содержанием следует понимать «ряд мыслей, вызываемых образами в зрителе и читателе или служивших почвою образа в самом художнике во время акта создания» [5, с. 17]. Сила воздействия произведения искусства определяется способностью «внутренней формы возбуждать самое разнообразное содержание» [5, с. 17].

По мнению А.А. Потебни, поэзия — это такой способ мышления, в процессе которого происходит преобразование мысли посредством конкретного образа. Образ в основе своей призван, по мнению ученого, заменять нечто неопределенное, сложное, едва уловимое, вполне конкретным, простым, зримым. Следовательно, «поэзия есть одна из двух форм познания при помощи слова. А если это так, то поэтический образ составляет и должен составлять для нас не только предмет наслаждения, не только такое явление, к которому мы относимся страдательно, ожидая, чтобы нас осенила благодать, исходящая из него» [11, с. 21]. Поэтому, когда писатель создает образ, он не воплощает готовую идею, а напротив — идея как некая предпосылка и почва образа создается в процессе акта творчества.

Особым предметом рассмотрения А.А. Потебни стали авторские неологизмы, которые есть слово и синтагма, образ и произведение одновременно. Являясь результатом индивидуального творчества, *неологизм*, в контексте художественного произведения, предстает как *поэтический образ*, как «*свернутая*» *метафора*, «с точки же зрения чисто языковой, лексико-синтаксической, он выступает адекватным заместителем некоторой аналитической, описательной конструкции. Неологизм — слово, которое, как правило, замещает часть фразы, фразу или даже группу фраз» [8, с. 96]. Итак, при определенных условиях возможно «развертывание» слова (лексемы) в «описательную конструкцию относительно большого объема» и, наоборот, «описательная конструкция способна к сжатию до пределов лексемы» [8, с. 96].

Особенно важным является тезис о «сгущении мысли» в образе. В процессе «сжатия» текста большого объема происходит своеобразная замена «массы разнообразных мыслей» на образ. А.А. Потебня заявляет: «поэтический образ дает нам /.../ возможность замещать массу разнообразных мыслей относительно небольшими умственными величинами. /.../ Этот процесс можно назвать процессом сгущения мысли» [11, с. 520]. Отсюда становится понятным, что любой творческий акт писателя есть творение новой внутренней формы, образное «сгущение» передаваемых мыслей. Следовательно, всесторонне познав внутреннюю форму слова, образа, можно выявить характерные черты стиля писателя.

Символисты, положительно восприняв идеи русского филолога XIX в. А.А. Потебни, пытались выработать теорию «внутренней формы», или мифопоэтической энергии слова. А. Белый посвятил этому вопросу главу книги «Символизм», которую озаглавил как «Магия слов» [1, с. 429-449]. Вслед за Потебней, он размышлял о том, что «внутреннюю форму слова» следует рассматривать в качестве посредника между внешней формой слова (его звуковой оболочкой) и смыслом. Таким образом, «внутренняя форма слова» есть не что иное, как исконное, этимологическое значение слова, его поэтическая энергия. Если исчезает «внутренняя форма» слова, то и Слово утрачивает свою многогранность, «умирает». Следовательно, для оживления Слова необходимо обратиться к тому периоду, когда изначальный смысл

Слова совпадал с его «внутренней формой», когда все слова были символами.

В основе теоретических изысканий символизма лежал вопрос о том, что есть символ как таковой, каковы его характерные черты и особенности употребления. По нашему мнению, **символ есть разновидность знака, который в процессе познания выступает как своеобразный заменитель реальных предметов, процессов, явлений.** В понимании символа можно выделить три аспекта. Во-первых, символ нередко обладает частичным сходством с обозначаемым объектом. В качестве символов тех или иных объектов берутся в ряде случаев образы животных, растений, явлений природы или продукты деятельности людей, в которых усматриваются сходные черты с символизируемыми предметами или обнаруживается какая-либо ассоциативная связь с ним [12, с. 125]. Еще Гегель подчеркивал эту особенность символа: «Льва, например, берут, как символ великодушия, лисицу — как символ хитрости, круг — как символ вечности, треугольник — как символ триединства... Символ, взятый в этом более широком смысле, является не просто безличным знаком, а таким знаком, который уже в своей внешней форме заключает в себе содержание выявляемого им представления» [3, с. 14-15].

Во-вторых, символ отличается от образа того или иного предмета или явления, который в сознании человека воспроизводит чувственно воспринимаемые особенности изображаемого объекта [6]. Символ не обязан воспроизводить все или даже главные свойства объекта, который он обозначает. Для него достаточно обнаруживать хотя бы некоторое сходство с представляемым предметом или вызывать определенные ассоциации.

В-третьих, символ, в отличие от чувственного образа (восприятия, представления), может обозначать и реально несуществующий, иллюзорный объект, если реальность его признана господствующим мировоззрением.

Таким образом, правомерен вывод о том, что гносеологическая природа символа делает его наиболее удобной формой «изображения» сверхъестественных существ в религиозном искусстве. В отличие от других знаков, символ не имеет чётко фиксированного, жесткого, однозначного соответствия с представляемым объектом. Поэтому символ божества, по мнению богословов, не означает реального изображения бога, символ бога выступает, как его «неподобное подобие». В отличие от реалистического художественного образа, символ не обладает непосредственным сходством с символизируемым предметом, он его «обозначает», но не отражает [12, с. 125].

В литературном произведении формирование семантики символа идёт по двум путям. Первый — повтор реалий, и в этом процессе рождается символ. Второй — символ уже бытует в литературе, культуре и своим появлением расширяет, усложняет, углубляет содержание произведения в целом или отдельного образа, имеющего непосредственное отношение к нему. Этот символ общезначимый. В символе есть напряжение между прямым значением и широчайшим художественным обобщением, которое оно приобрело или в контексте творчества, или в контексте эпохи.

Таким образом, в теоретических изысканиях и творческой практике русских символистов Слово рассматривалось как концептуальная идея. Опираясь на исследования А.А. Потебни о внутренней форме Слова, теоретики символизма представили новое понимание Слова и художественного образа, формирующих символ.

#### **Литература:**

1. Белый А. Магия слов / Андрей Белый. Символизм. Книга статей. [С предисловием и примечаниями автора] / А. Белый. - М.: «Мусагет», 1910. - С. 429-449.
2. Блок А. О современном состоянии русского символизма / А. Блок // Аполлон. - 1910. - № 8. - С. 22-24.
3. Гегель. Эстетика / Гегель. - М., 1969. - Т. 2. - 479 с.
4. Иванов Вяч. Заветы символизма / Вяч. Иванов // Аполлон. - 1910. - № 8. - С. 9-16.
5. Иванько И., Колодная А. Эстетическая концепция А. Потебни // Потебня А.А. Эстетика и поэтика / А.А. Потебня. - М.: Искусство, 1976. - С. 9-31.
6. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А.Ф. Лосев. - М., 1976. - 368 с.

7. Мережковский Д.С. О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы /Литературные манифесты: от символизма до «Октября» /сост. Н.Л. Бродский и Н.П. Сидоров. – М.: Аграф, 2001. – С. 34–41.
8. Минералов Ю.И. Концепция А.А. Потебни и русский поэтический стиль / Ю.И. Минералов //Ученые записки Тартуского государственного университета. - Тарту, 1983. - Вып. 649. - С. 90-105.
9. Минералов Ю.И. Филология и православное богословие о силе слова / Ю.И. Минералов //Русский язык, культура, история: сб. материалов II научной конференции лингвистов, литературоведов, фольклористов. Ч. I. - М., 1997. - С. 156-161.
10. Нива Ж. Русский символизм /Ж. Нива //История русской литературы: XX век: Серебряный век. - М.: Изд. группа «Прогресс» - «Литера», 1995. - С. 73-105.
11. Потебня А.А. Эстетика и поэтика / А.А. Потебня. - М.: Искусство, 1976. – 614 с.
12. Угринович Д.М. Искусство и религия. Теоретический очерк / Д.М. Угринович. - М.: Издательство политической литературы, 1982. – 287 с.



**Коновалов А.А.**  
*кандидат филологических наук, профессор, Московский  
педагогический государственный университет  
Москва, Россия*

## **КОНЦЕПТ ВОЙНЫ В ПРОЗЕ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ «ВТОРОЙ ВОЛНЫ» (ЛЕОНИД РЖЕВСКИЙ)**

**Abstract.** Volume semantic field of the concept of war turned to human mentality that allows research to focus attention on the individual perception of Russian emigrants events of the Great Patriotic War (1941-1945) and on the choice of their participation in them. In prose writer of the «second wave» of Russian emigration - Leonid Denisovich Rzhevsky (alias L.D.Surazhevskogo, 1903-1986) - recreated fatal wrong way and those who dared to fight with the Germans «against the Bolsheviks» or - and the Germans, and the Red Army. Humanistic understanding of their ambiguous choice reflected in the fact that the fighters Russian Liberation Army (ROA), Vlasov, who is traditionally considered traitors, presented sincerely deluded people who were looking for some alternative method of liberating Russia from the «communist regime».

Один из самых значительных прозаиков «второй волны» русской эмиграции Леонид Денисович Ржевский (псевдоним Л.Д.Суражевского, 1903-1986) осмысливал события Второй мировой войны и судьбы целого поколения – россиян, европейцев, американцев, – участвовавших в ней, с точки зрения офицера Красной Армии, который был в немецком плену, лагере для военнопленных, а после освобождения решил стать «невозвращенцем», чтобы не оказаться узником сталинских лагерей, жертвой ГУЛАГа: «1941-1942 годы провел в лагерях для военнопленных, где получил язву желудка и туберкулез. В 1943 году ему предложили работать с учителями русских школ под Смоленском: немцы хотели снова открыть народные школы. Это было спасение, и пленный согласился» [1: с. 458]. Одним из первых в послевоенной русской прозе он рассказал о жизни в оккупации, немецком плене, а затем и о «горячке и горечи бегства от своих», отправлявших соотечественников из немецких концлагерей в ГУЛАГ [2].

В военном романе «Между двух звезд», 1953, писатель воссоздал подобные трагические коллизии: попавшие в немецкий плен в силу тех или иных обстоятельств – ранения, попыток выйти из окружения и прочее – становились «невозвращенцами», так как на родине их ожи-

дали новые лагерные сроки [3]. Мы узнаём о них из «Дневника Володи Заботина» – двадцатилетнего москвича, искреннего русского патриота-романтика. Он, как и Заряжский, Милица, Кожевников, Федор Федорович Плинка, вообразили, что должны воевать за новую послевоенную Россию – вне политических режимов и диктаторов. Они примкнули к власовской Российской освободительной армии (РОА) по ясным, как казалось, идеологическим соображениям: *«Гитлер, скажем, чорт (орфография Л.Д. Ржевского – А.К.), а большевизм – тысяча чертей»* [4: с. 276]. Но «тактический» союз их с немцами ради освобождения России очень скоро предстал страшной, роковой ошибкой: *«И теперь для меня не тайна, – рассуждает Володя Заботин в своем «Дневнике», – что немцы никакие не «освободители» <...> Как все сложно! Ясно только, что как ни обернись дело, гражданская война неизбежна на нашей многострадальной родине. Кровь будет заливать ее еще долго. Трудно во всем этом разобратся, можно только верить»* [4: с. 325]. Косвенное цитирование знаменитой тютчевской строки: *«В Россию можно только верить»* [5: с. 213], - указывает на смысловой центр концепта войны [6] в прозе Л.Д.Ржевского – это идея вечной, вневременной небесной родины в её земном воплощении – России.

Л.Д.Ржевский своими повествованиями утверждает аксиологическую незыблемость именно этой идеи, так как её несут в своём сознании воины и «первой» [7], и «второй» волны русской эмиграции, встретившиеся в немецких концлагерях, а затем – в сталинском ГУЛАГе. Её высвечивает прямое цитирование Володиной Заботиной «Заклинания (От усобиц)» М. Волошина:

*«Из крови, пролитой в боях,  
Из праха, обращенных в прах,  
Из мук казненных поколений,  
Из душ, крестившихся в крови,  
Из ненавидящей любви,  
Из преступлений, исступлений  
Возникнет праведная Русь.  
Я за нее одну молюсь  
И верю замыслам извечным.  
Ее куют ударом мечным,  
Она мостится на костях,  
Она, святыня в ярых битвах,  
На жгучих строится мощах,  
В безумных плавится молитвах».* [8]

Знаменательно, что эти волошинские строки выбрал в качестве эпиграфа к своей книге «Облик генерала Власова (записки военного священника)» протоиерей Александр Киселев [9]. Причём в его книге «Заклинание...» названо «Заклятием». Книга А. Киселева была опубликована в нью-йоркском издательстве русской эмиграции «Пути жизни» и была широко известна в русской эмигрантской среде.

После окончания Второй мировой войны герои романа Ржевского оказываются «между двух звезд»: красной пятиконечной советской и белыми звездами американского флага, между двумя мировыми войнами – Первой и Второй, а в философском смысле – между жизнью и смертью. Понятие звезды актуализирует библейский контекст смыслового поля военного романа. «Звезды смерти» восходят к Книге Бытия и Апокалипсису. *«<...> И вдруг, после скорби дней тех, солнце померкнет, и луна не даст света своего, и звезды спадут с неба...»* [Мф. 24, 29]. Образ «звезды смерти» очень важен для Апокалипсиса: *«Третий Ангел вострубил, и упала с неба большая звезда, горящая подобно светильнику, и пала на третью часть рек и на источники вод»* [Откр. 8, 10]. *«Пятый Ангел вострубил, и я увидел Звезду, падающую с неба на Землю, и дан ей был ключ от кладези бездны. Она отворила кладезь бездны, и вышел дым*



*из кладезя, как дым из большой печи; и помрачилось солнце <...>* [Откр. 9,1-3].

Метафоры «звезд жизни» в книгах Ржевского религиозны по сути: триады Любовь, Надежда, Вера; Истина, Добро и Красота. Герои проходят «испытание верой и любовью» (к Богу, к женщине, родине, миру, людям) равно как и «испытание войной». Свет «звезд жизни» Ржевский находит в тех персонажах – и русских, и немцах, и американцах, – которые несли в себе искру милосердной защиты женщин, стариков, детей и пламя высокой битвы за будущий мир на земле. Встретившиеся в немецком лагере солдаты и офицеры Красной Армии и эмигранты «первой волны», многие из которых в Гражданскую войну воевали в рядах Добровольческой армии, уверены, что они жертвуют собой во имя исторического и вечного пути России к духовному единству человечества на основе любви. Молитва Володи Заботина – об этом: *«Боже! Святая Пречистая Дева Мария! Иисусе Христе, ангелы-хранители! Помилуйте нас в этот страшный час. Простите прегрешения наши, вольные и невольные. Спасите нас от жестокой гибели. Укрепите бедствующие души наши и несчастные, разбитые сердца... С верой, надеждой и любовью предаем себя воле вашей...»* [4: с. 343].

Продолжая традиции русской культуры XIX века, Ржевский осмысливал кровавый и жестокий XX век, породивший тоталитарные режимы, Вторую мировую войну не с точки зрения победителей или побежденных, а исходя из христианского понимания мира и ответственности человека за его историческую судьбу, что позволило ему в концепте войны проявить национальное самосознание. Вероятно, по жаркой молитве звезда жизни осветила путь писателя Л.Д.Ржевского. И.А. Бунин откликнулся письмом 21 января 1952 года на публикацию первого его произведения о войне: *«В «Гранях» с большим интересом, а иногда и с волнением прочел «Между двух звезд»: ново по теме и есть горячие места»* [4: с. 11].

Без сомнения, наиважнейшей была для Ржевского военная проза Л.Н.Толстого. Повестью «...показавшему нам свет (Оптимистическая повесть)», 1960, Ржевский осознанно апеллирует к эпосе «Война и мир», 1863-1869. Нарратив текста восходит к библейскому изречению: *«И сказал Бог... И стал свет»*. Действие происходит в Германии, сразу после окончания Второй мировой войны. В нём участвуют бывшие советские военнопленные и обыкновенные граждане, угнанные на работы «во имя Рейха». Главный герой – Алексей Вятич, бывший советский офицер, москвич, заболевший туберкулезом. Врач приговорил его к смерти в течение ближайших двух недель, но герою удалось победить смерть. Обретший опыт страдания в плену и страха от неизлечимой, казалось, болезни, Вятич испытывает духовные муки стыда за грех, более страшный, чем смерть, – за предательство в довоенном прошлом: *«Два существа кристальной души: старик-профессор и дочь, совсем почти девочка. Чай с блюдечка... Старик любит - с блюдечка и всегда извиняется. А мы с ней - тоже с блюдечка, чтобы его не смущать... Когда я сживал у них, бывало, за чаем, мне казалось, что и я, как они, чист и светел душой. И вдруг: «Кто - за то, чтобы просить органы нашего правосудия строго покарать - имярек, - разоблаченного как»... и т. д. Тут бы закричать во весь голос, отчаянно: «Не я... нет! Я против!»... Но Лернейская гидра нашего времени, в отличие от той, которую задушил когда-то Геракл, требует непременно одобрения себе и анафемы жертвам. И рука ползет вверх...»* [10: с. 61].

Покаяние за грехи – мотив, очень важный для концепта войны у Л.Д. Ржевского. В послевоенном синдроме, вдали от социалистической родины, его герои впервые, неумело, робко, болезненно каются перед Богом, запрещенном в их советском прошлом, который и есть – «показавший <...> свет» совести, милосердия, покаяния. Вятич в своём покаянии вдруг обретает силу голоса, возможно, Савонаролы или протопопы Аввакума: *«Люди, братья, дорогие, хорошие! Грешите, если не можете не грешить по общей нашей человеческой слабости! Творите себе кумиры, прелюбодействуйте, изрекайте на други своя свидетельства ложны! Друг простит предавшего его, предатель может раскаяться. Но бойтесь предать самих себя, свободную свою душу и волю! Предать самого себя - самое страшное преступ-*

ление, потому что прощать его уже некому и раскаяться нечем...» [10: с. 62].

Религиозная основа восприятия войны, осмысления её трагического опыта, внутреннее покаяние перед Богом были фактами личной и творческой биографии писателя, приведшими его к истинному пониманию свободы личности, свободы творчества. В своих дневниках, опубликованных уже в США, Ржевский писал о первых годах эмиграции, по сути, повторяя размышления Вяича: *«Это было не только выздоровление, но как бы второе рождение. Я много размышлял, много читал, стараясь восполнить пробелы своей несчастной отрезанности от культурной жизни мира. Я вдруг ощутил эту великолепную, ни с чем не сравнимую свободу...»* [11: с. 76].

Писатель ушел из жизни 13 ноября 1986 года в США, где поселился в 1963 году. После войны он работал переводчиком, но постепенно сумел сосредоточиться на педагогической, научной и литературной деятельности: читал лекции по истории русского языка и русской литературе в Лундском университете, в Швеции; показал себя как проницательный критик и подтвердил склонность к филологическим исследованиям, создав «Язык и стиль романа Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго», Мюнхен, 1962, Очерки о творчестве Александра Солженицына «Творец и подвиг», «Посев», 1972; имел звания Почетного доктора (Оклахома) и Заслуженного профессора (Нью-Йорк).

Москвич, малоизвестный на своей родине филолог, писатель, Леонид Денисович Ржевский запечатлел художественным Словом – правдивым, искренним, поэтичным - биографический и творческий опыт сопротивления военному, идеологическому, гражданскому насилию в годы войны и мира [12].

#### **Литература:**

1. Агеносов В.В. Две строчки времени: Л. Ржевский / В.В. Агеносов // Литература русского зарубежья. – М., 1998.- 543 с.
2. Ржевский Л.Д. Между двух звезд. - Нью-Йорк: Издательство имени Чехова, 1953.
3. Коновалов А.А. Художественный мир Л.Д. Ржевского: проблемы поэтики и эстетики / А.А. Коновалов. - М., 2004. – 328 с.
4. Ржевский Л.Д. Между двух звезд. Роман. Повести. Рассказы / Л.Д. Ржевский. – М., 2000. – 640 с.
5. Тютчев Ф.И. «Умом Россию не понять...» //Тютчев Ф.И.: Полн.собр соч и писем: в 6 тт.: ИМЛИ-ИРЛИ РАН.-Т 2, 2003.- С 102.
6. Венедиктова Л. Н. Концепт "война" в языковой картине мира (Сопоставительное исследование на материале английского и русского языков): Дис. ... канд. филол. наук:10.02.20. / Л.Н. Венедиктова. – Тюмень, 2004. - 180 с.
7. Кознова Н.Н. Мемуары русских писателей-эмигрантов первой волны: Осмысление исторического пути России. / Н.Н. Кознова. – Белгород, 2009. - 252 с.
8. Волошин М. Заклинание (От усобиц) / Волошин М.Собр.соч.: в 8 тт.:Спб.:Эллис Лак -Т.6, 2009.- С.266.
9. Киселев А.Н. Облик генерала А. А. Власова. / А.Н. Киселев. - Нью-Йорк, 1978.  
Прот. Александр Киселев. Облик генерала Власова. Запискивоенногосвященника. / Put' Zhizni, St. Seraphim Foundation, Inc. 322 West 108 Street New York, N.Y.10025, U.S.A. Library of Congress Catalog Card No. 76-50910 Printed in U.S.A. by Computoprint Corporation 335 Clifton Ave., Clifton, N.J.07011
10. Ржевский Л.Д. ...показавшему нам свет: Оптимистическая повесть. / Л.Д. Ржевский. –Франкфурт-на-Майне: Посев, 1960.- 139 с.
11. Ржевский Л.Д. Прочтение творческого слова: Литературоведческие проблемы и анализы. / Л.Д. Ржевский. - Нью-Йорк, 1970. – 326 с.
12. Букарева Н.Н. Проблематика и поэтика военной прозы Л.Д.Ржевского (Суражевского).- Автореферат дисс... канд. филол.наук по спец-ти 10.01.01./ Н.Н. Букарева.–Ярославль, 2004.- 26 с.



**Kostina I. S.**

*PhD. Lecturer, The University of Iowa, Iowa City  
IA, USA*

**Kostina, M. V.**

*PhD, CEO, Wired@Heart,  
Chicago, IL, USA*

## **THE THREE “ROCKS” OF MODERN RUSSIAN TEACHING: STANDARDS, TECHNOLOGY AND DISTANCE LEARNING**

**Abstract.** This presentation will discuss the importance of standards, technical tools and distance learning best practices for modern teaching of foreign languages. We will share our experience in training Russian teachers how to be “digital citizens” and utilize technology for LCTLs. The participants will be able to enjoy the examples of learning objects created by teachers and get acquainted with our distance learning pedagogy course. The recorded highlights of the workshop will also be demonstrated.

### **Introduction**

This session will focus on the results of STARTALK program for Teachers of High Schools and Universities of the USA: “Bridging the Gap through Standards and Technology”. The U.S. Secretary of Education Arne Duncan declared in 2010: “To prosper economically and to improve relations with other countries Americans need to read, speak and understand other languages.” Highly qualified teachers of Russian who can prepare highly qualified professionals with the knowledge of Russian close to native speakers will be in high demand in the near future. The number of Russian heritage learners in the USA is gradually growing and has already reached 881,723 people in 2009 (see 2006-2009 American Community Survey) with a tendency to continue to increase. The Russian language is one of the tenth most widely spoken languages in the U.S.

Under Putin’s rule for the next twelve years Russia will keep being in the radar of the U.S. national security. Russian heritage learners with their high level of proficiency have a tendency to work for the USA government. “Russia is indispensable. As long as the United States participates in the global economy and politics it will maintain relations with Russia and good relations would be even better” (J. Collins, M. Rojansky, 2010).

Therefore, it is crucial to continue moving the field of teaching Russian to a new level and incorporate three fundamental aspects into the field: standards, educational technology and distance learning.

The needs for each “rock” of modern Russian teaching are described as follows:

**Standards:** Our goal is to educate instructors and teachers of Russian about the standards of language teaching and classroom assessment in the U.S. (National Standards for Foreign Language Education, 5Cs) and in Russia (Test of Russian as a Foreign Language, TORFL). The aligning of standards across the two educational contexts is crucial to the successful preparation of U.S. students for study abroad in Russia since the TORFL system has become a major framework in Russia for teaching and testing Russian to foreigners. Currently, about 50 U.S. colleges and universities use TORFL-based materials (Rakhaeva, 2010) and an increasing number of European countries have started to align their Russian teaching standards with the TORFL system. Our major goal is to promote both systems to improve Russian language teaching methodology in the U.S. and to provide our fellow professionals with an understanding of major similarities and differences in American and Russian teaching approaches and proficiency requirements. This will better prepare teachers for training their U.S. students to participate in professional or academic programs in Russia.

**Technology.** We need to provide training on various technological tools for language teaching. Technology has become an integral part of our life and education. The new generation of students and teachers should utilize technology beyond Word, Power Point, and YouTube. “Bridging the Gap” introduces participants to a variety of free-access software tools that can be used to create language content that would correspond to both the National Standards and TORFL approaches. We, as teachers, cannot continue to be “digital immigrants” when our students including Russian heritage learners are “digital natives” and have already surpassed us in the area of technology.

**Distance learning.** Our goal is to prepare the teachers to become confident and competent users of distance learning formats of course delivery. Our participants will discuss and analyze video lectures and podcasts, work with online tutorials, and engage in synchronous and asynchronous communication. Distance learning and the focus on heritage learners may become a vital necessity for many Russian programs across the U.S. in the very near future. The following data support this claim: in the West Area of the USA there are 22% of Russian heritage learners, on the South – 18%, in the Midwest – 16%. In Alaska the number of Russian heritage learners is even higher (44%) but there are still very few possibilities to access Russian programs at a school or college levels, therefore distance courses are essential in this area.

**Description of the presentation:**

At the beginning we will provide a brief overview of the main goals and objectives of our project. Followed by more detailed description of each part:

a. Part 1 (Standards). The audience will be invited to share their struggles with incorporating standards into their teaching. We will describe the difficulty and complexity of utilization of the standards in the teaching of Russian and present a solution that was reached as a result of our workshop.

b. Part 2 (Learning objects). We will describe the technical tools that were developed as a result of our workshop and demonstrate our Ed. Tech training site RUSLO. We will also point out that unfortunately despite the fact that LOS are becoming a “buzz” concept in the FL field, there is still no unified definition nor a well-defined path for creating high quality Los, and technology is still driving pedagogy. We will then ask participants to create a flowchart of the LO development process (each participant will be given a stage of this process and they will need to line up in the correct order). Then, we will provide the flowchart that we developed as a result of our workshop. We will demonstrate 2 short LOS and will ask our audience to evaluate them according to the flowchart, commenting on any missing parts. We will conclude this part with highlights of the RUSLO virtual library of Los developed by the teachers of our workshop.

c. Part 3 (Distance Learning). In this part we will briefly introduce the main differences between DL and FTF environments and will ask our audience to share their reflections of how this new context might change the way they teach a foreign language.

We will then briefly describe the structure of the Distance Learning Mastery Course and demonstrate virtual learning community that we build among our teachers through our private Facebook group.

At the end of the presentation (if we have time) we will show a segment of the promotional video and will proceed to Q & A.

We believe in the interactive presentation as opposed to a lecturing. In order to engage our audience we will incorporate the following strategies:

a. The audience will be invited to share their struggles with incorporating standards into their teaching

b. The participants will be asked to create a flowchart of the LO development process (each participant will be given a stage of this process and they will need to line up in the correct order).

c. Once the participants receive the final LO development flowchart they will be given

several Los to evaluate their quality and find the missing steps

d. After learning about some peculiarities for the distance learning environment, the participants will be asked to share their reflections of how this new context might change the way they teach a foreign language.

**Outcomes:**

By the end of our presentation, the participants will be able to:

a. Distinguish among several types of existing standards for Russian and draw parallels with their target languages

b. Establish standards for high quality LOS, evaluate sample LOs, and develop a map for creation of such objects for their respective languages

c. Recognize important differences between distance and face to face environments and gain important insights on how to adjust their teaching skills for this new educational environment as well as how to build virtual learning communities.



*Крашевская Н.В.*  
кандидат филологических наук  
Университет Аньянг  
Сеул, Южная Корея

## **ПРОЛЕГОМЭНЫ К ОБУЧЕНИЮ РКИ НА ОСНОВЕ СЮЖЕТНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР**

**Abstract.** Last decade Russian as second language teaching traditions viewed computer programs mostly as accessory for the main academic syllabus. Since we change the view we see some new great dynamic audio-visual solutions. Starting with analysis of modern computer games as a new art form we see the ways how to make scripts for studies to be situational, attractive, and psychological positive and scientifically adequate. Several things should be converged: Game as a form of activity; computer potentials; language competence as something discrete and performance as verbal behavior in various situations; language teaching methodic. The article put forward some items for a long-term project for some new kind of language teaching computer games.

Несколько пафосное звучание темы данного сообщения предложено намеренно. Дело в том, что широкий интерес к использованию компьютера в обучении РКИ наблюдается по крайней мере последние полтора десятка лет, и уже сложились определенные традиции и разработаны достаточно устоявшиеся направления в этой области методики обучения РКИ. Естественно, что разработки ведутся, главным образом, учителями для детей-билингвов или вузовскими работниками для студентов в тесной связи с вузовскими программами. Однако автору данных заметок уже давно хотелось абстрагироваться от дидактической системы обучения детей или от обучения студентов в российских вузах, и тем самым, от вспомогательной роли компьютерного обучения как вторичного, встроенного в надсистему книжно-аудиоторного обучения. В принципе, эта идея в том или ином виде уже высказывалась. Так, James Gee в своей книге “Situated Language and Learning” призывает вынести обучение языку за рамки аудитории, имея в виду компьютер и сравнивая обучение студентов в аудитории с тем, как обучаются дети в игре, общаясь друг с другом и с компьютерной техникой. Но нам хотелось бы изменить ракурс рассмотрения тандема «обучение языку – компьютер»: не идти от

поиска того, что из преподаваемого предмета можно более оптимально представить при помощи компьютера, а от рассмотрения того, как в существующие к настоящему времени приемы игры и работы на компьютере вписать преподаваемый предмет.

По сути, даже дистанционное обучение через skype лишь моделирует аудиторный диалог «преподаватель – студент» для особых пространственных условий, а картинки, тексты и задания на экране в не очень значительной степени моделируют бумажный учебник, аудиторное использование видео или тестовые материалы (например, окна как замена страниц, а «клик» как замена выбора элемента справочного материала). Но ведь компьютер – это, прежде всего, некий виртуальный мир, способный не только моделировать реальный мир, но и - при креативном подходе – способный дать такие динамические аудио-визуальные возможности, которые были немыслимы еще десяток-другой лет назад!

По зрелом размышлении в голову приходят следующие мысли. Нам, преподавателям, в руки попало некое чудо, с которым мы пока не совсем понимаем, как держать себя. Инерционность нашего «методического мышления», сформировавшегося на устоявшихся платформах успешных методик преподавания языка, не позволяет нам в полной мере оценить те возможности, которые поступили в наше распоряжение. Чтобы попытаться дать такую оценку и в относительно полной мере воспользоваться теми преимуществами, которые дает компьютер для изучения языка, представляется необходимым свести воедино несколько вещей: возможности компьютера; игра как род человеческой деятельности – с учетом ее психологических аспектов; язык и речь как единство устойчивого, стандартного - и «зыбкого», ментального, не вменяемого ни в какие «железобетонные» порождающие конструкции и ситуации выбора из конечного числа вариантов; методические принципы обучения языку.

Как видим, задача не из простых, поскольку решение ее должно «увязать» совершенно разнородные феномены. В нескольких словах последовательно остановимся на рассмотрении каждой из указанных составляющих решаемой задачи.

**1. Игра.** На тему того, что такое игра, написано множество исследований и педагогами, и психологами, и математиками. Однако и по сию пору нет единого и общепризнанного определения этого понятия, отражающего особый вид человеческой деятельности. Не будем останавливаться на описании бесконечных и разнообразных дискуссий, а отметим лишь те аспекты данной проблемы которые представляются нам актуальными для поиска подходов к решению задачи, означенной выше.

Не вызывает сомнения, что игровая деятельность человека любого возраста, как и любая другая деятельность, протекает в определенной ситуации. Но игровая ситуация всегда является условной. Она может быть договорной, то есть созданной на основе ряда правил и с использованием определенных предметов, реальных или специально созданных. В этом случае она имеет не так много общего с повседневной реальностью, но сама со временем может превращаться в часть этой реальности. Это, например, игра в карты или в футбол. Но игровая ситуация может и в значительной мере отражать как реальный, так и воображаемый мир, когда обстановка или предметы воспроизводят реально существующие или придуманные на их основе, а деятельность участников хоть и регламентирована определенными правилами, но моделирует реальную или «сфантазированную» деятельность.

Для развития теории и практики игр в условиях этого последнего вида ситуаций компьютер стал тем «богом», который позволил создателям компьютерных игр превращаться в творцов вселенных. Недаром последние несколько лет мировое сообщество единодушно признало создание компьютерных игр новым видом искусства, наравне с литературой и кинематографом. Но в отличие от последних двух, этот вид искусства интерактивен, каждый раз при каждой игре он вызывает у потребителя ощущение сопричастности к созданию конкретного произведения этого вида искусства. Вот почему в разы повышается значимость психологической составляющей взаимодействия «игра – игрок».

В связи с этим, еще одним важнейшим фактором, который важен для нас в контексте наших рассуждений, является такая составляющая любой игры, как удовольствие, наслаждение. Например, в одном из обзоров SCVNGR ( разработчик социгр для мобильных платформ) приводятся слова Jane McGonical, которая, выступая на конференции TED(Technology Entertainment Design, частный некоммерческий фонд, известный своими конференциями), отметила, что «игроки World of Warcraft играют в среднем по 22 часа в неделю, зачастую после полного рабочего дня, и делает вывод, что они готовы упорно трудиться, возможно, даже усерднее, чем в реальной жизни, ради вознаграждения за усилия в игровом мире».

В приведенном высказывании обращают на себя внимание последние слова: вознаграждение за усилия в игровом мире. Очень интересно с психологической точки зрения. Игрок не получает ни материального вознаграждения, ни продвижения по службе, а частенько и никакого признания со стороны окружающих, ибо отнюдь не всегда он находится в контексте общения с другими игроками. Что же вызывает удовольствие?

Как нам представляется, прежде всего, это самосознание «w i n n e r». В русской традиции это слово даже не находит адекватного перевода – как кажется, наше *победитель* не совсем передает ощущение восторга и резкого роста самооценки, возникающие у игрока, когда он, ступень за ступенью, прокачивая персонаж, побеждает. И кстати, начинает идентифицировать себя с данным персонажем. Что вполне сродни чувству сублимации, порождаемому художником или писателем (вспомним Минотавра Пабло Пикассо). И что самое удивительное, гордится собой перед лицом других виртуальных персонажей, оказавшихся «слабаками».

А теперь обобщим сказанное в данном пункте наших рассуждений, назвав те моменты, которые нам понадобятся для разработки сюжетов с целью обучения языку.

*Воспроизведение реальной или сфантазированной действительности.* Это ли не мечта любого преподавателя языка? Каждый практикующий преподаватель сейчас с улыбкой вспомнит приносимые на урок макеты языка, или куклу, которую можно вертеть так и эдак, или предметы, раскладываемые на воображаемом прилавке – и т.д. и т.п. А теперь мы не только сможем войти в почти реальный магазин, но и сплавиться по реке, держась за нитку воздушного шара, перепрыгнуть через пропасть при помощи обращения к буддийскому монаху и произнесения нужного слова или фразы, жениться на принцессе или избавиться от ужасного зануды, который вечно говорит скучнейшие вещи.

*Участие в создании произведения.* Если создатель игры не регламентирован при создании сюжетов временем и деньгами, то можно сидеть и бесконечно строить сюжеты так, чтобы они развивались в зависимости от того, как игрок выполнит то или иное задание или ту или иную возложенную на него миссию.

*Идентификация себя с персонажем.* Интереснейшая сторона дела. Игроку можно предложить на выбор ряд персонажей, от имени которого он / она захочет играть, так сказать, выбрать свой аватар. На этом можно построить позитивную психологическую подоплеку игры. Выступая в роли персонажа, каковым игрок мечтал бы видеть себя в жизни и обучаясь соответствующему речевому поведению, он невольно начинает переносить в жизнь приобретенные привычки, тем самым меняясь в сторону своей мечты. Ведь речевое поведение – это великая сила (вспомним бессмертные образы профессора Хиггинса и его подопечной).

*Интерактивность компьютерной игры как искусства.* Применительно к обучению языку следует сказать о возможности переноса акцента с конфронтации на сотрудничество. Даже математическая теория игр изначально строила свои схемы, исходя из обязательности того или иного вида конфронтации внутри коллектива взаимодействующих участников или персонажей игры, когда равновесие достигается исключительно стремлением каждого из участников к суммарной выгоде. В настоящее время большая часть сюжетных компьютерных игр достаточно агрессивны по характеру и направлены на уничтожение чего-либо или кого-либо, заточены на образ врага. Тотально отказываться от конфронтации как таковой,

по-видимому, не следует, поскольку это, с одной стороны, в каком-то смысле моделирует реальность, а с другой – в психологическом отношении – является клапаном, помогающим «спускать пары агрессивности» без ущерба для окружающих, однако использовать ее можно лишь в некоторых эпизодах, но не как глобальную стратегию.

Если мы ставим себе целью обучение, то естественным образом напрашивается желание ввести в игру персонаж учителя. Ведь личность учителя в реальности – это либо гарантия успеха и интереса, либо причина разочарований и скуки. Так почему же не дать возможность игроку из числа предложенных персонажей выбрать себе такого учителя, который был бы ему интересен! Кто-то хотел бы в роли учительницы видеть милостивую молодую дамочку, другой же игрок предпочел бы священника типа отца Брауна. В этом случае, подобно Гендальфу, учитель направлял бы игрока, проявляя свои знания и мудрость в затруднительные моменты. И в этом случае, во главе угла стояла бы не конфронтация, а сотрудничество. И в то же время, партнером по игре был бы не безликий – даже если игрок искренне привязан к нему – компьютер, провозглашающий свои вердикты, а вполне конкретный и любящийся персонаж учителя. Что отвечает и ситуации обучения.

*Удовольствие и наслаждение от игры.* Игры, в результате которых игрок получает знания, первичные умения, отдельные навыки владения языком, могут стимулировать удовольствие не только от повышения самооценки в процессе преодоления трудностей, но и приносят реальные результаты в виде некоторого владения языком, который не в состоянии дать ни одна из развлекательных игр.

**2. Возможности компьютера.** В пункте 1 была нарисована довольно радужная картина. С одной стороны, компьютер предоставляет нам, преподавателям – создателям сюжетов – уникальные возможности благодаря анимации (динамика, наглядность, увлекательность и т.п.) и воспроизведению звука. Но с другой стороны, есть такие ограничения, которые могут в значительной степени затруднить создание игр. К сожалению, в основе всей работы компьютера лежит комбинация нулей и единиц, и это сказывается на креативных возможностях создания сюжетов, особенно построенных на языковых и речевых заданиях. Довольно легко вписать в сюжет стандартные, воспроизводимые единицы языка, принадлежащие к разным его уровням. Однако самое сложное в обучении языку вообще и в предлагаемом контексте в частности – это научить строить, а не только воспроизводить заготовки. На данном этапе работы над темой мы пока затрудняемся сказать точно, насколько это возможно передать в сюжетах. Это станет яснее в ходе написания сюжетов.

**3. Язык и речь.** Радует то, что обучение языку – это в значительной степени тренинг и запоминание. Решение такого рода задач с помощью компьютера в настоящее время с успехом решается в уже существующих программах и играх. Это, например, работа с конкретной лексикой и отработка падежных окончаний, глагольное управление, устойчивые глагольные именные словосочетания и т.п. Конечно, в ходе прокачки персонажа – аватара игрока – решение задач такого рода необходимо, но его следует вписывать в сюжет как вспомогательную деятельность. Но по большому счету сюжетность и ситуативность игры должна позволить персонажу ориентироваться в обстановке и формировать основы речевого поведения, в том числе, в диалоге с персонажем учителя.

Возможности формирования знаний элементов разных уровней языка и выведение их в речь в тех или иных ситуациях – это тема отдельного разговора. Здесь лишь назовем некоторые из проблем, с которыми обязательно придется столкнуться в ходе создания сюжетов.

Во-первых, хотелось бы, чтобы был возможен голосовой диалог. К настоящему времени компьютер в состоянии распознавать произнесенные речевые звуко-сочетания, если они произнесены четко и без акцента. Но если игрок начинает обучение с нуля, имея лишь виртуального учителя, то очевидно, что его произношение будет желать много лучшего. Поэтому фонетическая часть игры – дело чрезвычайно серьезное. Хотелось бы, конечно, чтобы иг-



рок научился приемлемому для компьютера произношению. И в то же время, осознавал: если компьютер меня не понимает – это значит, что и реальный человек меня или вовсе не поймет, или поймет с трудом. Неплохой стимул обратить внимание на произношение! Существует довольно стойкое предубеждение, что совсем не обязательно совершенствовать фонетические навыки, и это является глубоким заблуждением дилетантов. Автору приходилось неоднократно сталкиваться с курьезными ситуациями, когда иностранец с ужасающим произношением, но обладающий некоторыми речевыми навыками, говорит в полной уверенности, что его понимают. А собеседники кивают и улыбаются, в основном, из уважения, улавливая смысл сказанного, в основном, из невербальных составляющих ситуации.

Во-вторых, неклишированное речевое поведение, выведенное в ситуациях, созданных на компьютере, по всей видимости, может быть представлено лишь как возможность выбора из ряда запрограммированных вариантов. При этом главное – не скатиться в сторону бесконечного выучивания бесконечного числа пропозиций. На данном этапе исследований пока трудно сказать, как удастся разрешить это противоречие, но преподавательский опыт подсказывает, что задача эта в принципе разрешима.

**4. Методические принципы обучения языку.** Очевидно, что поуровневое строение компьютерных игр как нельзя лучше соответствует поэтапному характеру обучения языку. В целом, как кажется, не должно возникнуть никаких препятствий к тому, чтобы любой сюжет можно было сделать методически грамотным и максимально результативным, выстроить материал в нужной последовательности и воспользоваться уже существующими приемами отработки языковых и речевых навыков. Однако приемы подачи и закрепления материала могут в значительной степени отличаться от уже существующих, то есть надо быть готовым к потоку критики и возражений со стороны специалистов. Это естественно и нормально.

В заключение следует отметить, что поставленные задачи не могут быть просто решены, а могут решаться в ходе разработки долгосрочной программы, рассчитанной на длительный период и требующей участия многих людей. Например, даже если у нас будет выбор из трех аватаров игроков и трех учителей, то придется создать максимум 9 сценариев. На самом деле не обязательно прокручивать все варианты, поскольку вряд ли, например, игрок, выбравший аватар байкера, выберет себе в качестве учителя православного батюшку. Но все же ряд вариантов надо обязательно предложить. Для этого придется провести некий опрос, где будут предложены персонажи на выбор, с целью выявить наиболее востребованные образы. Это отдельная задача. Кроме того, на этапе продвинутого обучения можно создавать отраслевые сюжеты по отдельным направлениям науки или экономики, где в качестве учителя будет предложен образ эксперта.

В чем же состоит непосредственная и ближайшая задача автора? Следует попытаться для начала и для примера создать некий сюжет, который бы отвечал положениям, декларированным в данном сообщении. И поскольку, как мы отметили выше, создание компьютерной игры в наше время приравнивается к одному из видов искусства, то работа эта требует полного погружения и времени. Но в случае успешного ее осуществления может появиться нечто новое в сфере преподавания РКИ.

#### **Литература:**

1. Азимов Э.Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного: Информационно-аналитический обзор. – / Э.Г. Азимов. М., 2000. 149 с.
2. Москалева О.Н. Разработка и использование компьютерных игр в самостоятельной работе по русскому языку как иностранному (базовый уровень): Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : Москва, 2004. 207 с.
3. Руденко-Моргун О.И. Компьютерные технологии как новая форма обучения РКИ. / Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. / О.И.Руденко-Моргун. М., РУДН, 2002. – С. 303-310.
4. Gee James Paul. Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling. J.P.Gee. Routledge, 2004. [Электронный ресурс] – Режим доступа:

[http://books.google.ru/books?hl=ko&lr=&id=5-TnglDGGQoC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Gee+James+Paul.+Situating+Language+and+Learning.&ots=jVyuH1Nmx&sig=AyeNvPZtWlnwje9wmaj64hVBdGE&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Gee%20James%20Paul.%20Situating%20Language%20and%20Learning.&f=false](http://books.google.ru/books?hl=ko&lr=&id=5-TnglDGGQoC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Gee+James+Paul.+Situating+Language+and+Learning.&ots=jVyuH1Nmx&sig=AyeNvPZtWlnwje9wmaj64hVBdGE&redir_esc=y#v=onepage&q=Gee%20James%20Paul.%20Situating%20Language%20and%20Learning.&f=false). Дата обращения: 31 июля 2014 года.

5. Schonfeld Erick. SCVNGR's Secret Game Mechanics Playdeck. / E.Schonfeld. SCVNGR, 2010. [Электронный ресурс] – Режим доступа:<http://techcrunch.com/2010/08/25/scvng-r-game-mechanics>. Дата обращения: 31 июля 2014 года.



**Кудряцева Е.Л.**

*кандидат педагогических наук*

*Институт иностранных языков и медиа-технологий*

*Эрнст-Моритц-Ардт Университет*

*Грайфсвальд, ФРГ*

**Бубекова Л.Б.**

*кандидат филологических наук, доцент*

*Елабужский институт Казанского федерального университета*

*Елабуга, Россия*

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БИЛИНГВОВ. СОЗДАНИЕ И ПОДДЕРЖКА ТРЕУГОЛЬНИКА ВЗАИМНОЙ ИНТЕГРАЦИОННОЙ СОХРАННОСТИ**

**Abstract.** Globalization and the mobility of people's life and education require new approaches and decisions from teachers, parents and specialists in psychological and pedagogical conveying support. In the first place they concern the sphere of modernization of methods and tools, the aim of which is individualization of teaching and its exit from a systematic education and its entry to an informal, supplementary education as well as self-education and reciprocal education. Undergoing of modification also concerns defining the aim of entire educational process and its constituents as well : the process is shown as non-forcible, natural integration of individuals into a polycultural and multilingual world - integral parts of a mutual integration preservation triangle. For the last 5 years members of International Methodical Council on Problems of Multilingualism and Intercultural Communication developed, approved and put into practice innovative tools of psychological and pedagogical conveying support, which took into consideration a specific character of intercultural education in Germany at the beginning of the 21st century. The results of BILIUM project became the grounds for popularization and purposeful transfer of these theories to various regions and countries of the world.

These results were summarized at BILIUM partners' final meeting, which took place at University of Greifswald. The results reflected a realistic situation in the sphere of practical and knowledge-orientated work with all groups that were the target of the research as well as individuals existing in multilingual educational area of EU countries (<http://www.phil.uni-greifswald.de/fmz/projekte/bilium.html>). In this paper we give an overview of two major tools for support of natural multilingualism and purposeful individualized development of a bilingual and polylingual individual: Interactive Calendar-Portfolio of a Bilingual and Road Map Bilingual.

Инструменты психолого-педагогического сопровождения билингвального образовате-

льного процесса, как и УМК для билингвов в целом, должны, в первую очередь, отражать сущность явления многоязычия в онтогенезе личности; отвечать на специфические потребности ребенка, растущего в многоязычном и поликультурном обществе, в многообразии социумов и их взаимоотношений. Причем, учитываться должна не только и не столько лингвистическая составляющая («термометр» успешности и естественного протекания интеграционных процессов в каждый из социумов, первичный и вторичные, ближайшие и отдаленные), сколько индивидуальные ресурсы (психологические и физиологические), потребности и компетенции ребенка (Я-, социо-, межкультурная и медиа-компетенции), являющие собой экстралингвистическую основу формирования человека. Поскольку специфика развития детей-билингвов была многократно описана ранее, в т.ч. и авторами настоящей статьи, - переходим к представлению инструментов, долженствующих это развитие стабилизировать.

Отрывной интерактивный билингвальный «Календарь-портфолио дошкольника-билингва» развивает идею «Европейского языкового портфолио» (далее по тексту – ЕЯП), решая поставленные, но не реализованные им задачи. Например, создание единых образцов тестовых заданий, которые должен выполнить ребенок, владеющий не только лингвокомпетенцией (на «измерение» которой направлены инструменты ЕЯП), но и другими четырьмя составляющими коммуникативной компетенции (межкультурная компетенция, Я-, медиа- и социо-компетенции). Кроме того, «Интерактивный календарь-портфолио» предлагает основания для соположения точек зрения на протекание и результативность образовательного процесса ученика и педагога и родителей; равно как прослеживания профессиональных склонностей и интересов учащегося. «Календарь-портфолио» ориентирован на самостоятельное выполнение заданий дошкольником в процессе подготовки к школе, самопроверку (на основе ответов на оборотной стороне листов календаря) и просмотр взрослыми членами образовательного сообщества – с целью дополнения заданий «Календаря-портфолио» упражнениями на трудные для конкретных детей типы задач, для их отработки; детальной ориентации в склонностях и проблемных зонах ребенка.

Т.о. «Календарь-портфолио билингва» ставит перед собой задачи:

- индивидуализация образовательного процесса (упор на процесс как последовательность мини-результатов),
- мотивация учащихся к исследовательской деятельности
- самоконтроль (самодиагностика) учащихся
- воспитание ученика средствами неформального образования,
- формирование общеобразовательного пространства (которого недостает нашим дошкольникам и школьникам в странах ЕС, причем не только в связи с русским языком как неродным; но и в связи с предметным обучением на языках стран ПМЖ) вне школы
- регулярный и системный мониторинговый процесс образования и перераспределение резервов педагогического времени - с учетом потребностей конкретных учеников.

«Календарь-портфолио билингва» сделан по принципу тетради-блока, позволяющей отделять проработанные листы и скреплять их в папке-портфолио (по порядку выполнения или тематическому принципу, на усмотрение педагога). Тем самым:

- ребенок сам наблюдает свой образовательный прогресс (визуально и тактильно – папка-портфолио растет, чистый календарь - уменьшается);
- происходит объективизация времени и знаний, неразрывно друг от друга;
- взрослые могут отслеживать и фиксировать в выполненных ребенком самостоятельно различных по типу работам проблемы и достижения умственного развития воспитанника и корректировать его (направлять, предлагая рабочие листы и отобранные из других пособий материалы по сложным для конкретного ребенка дисциплинам);
- возможно повторное обращение как самого ребенка, так и взрослых к уже выполнен-

ной работе (например, при выполнении заданий того же типа, с целью систематизации компетенций)

- источником положительных эмоций для ребенка является как правильный ответ, так и получение новой информации при отсутствии ответа (расширение объема знаний путем самостоятельного анализа правильных ответов на обороте листов календаря).

Несмотря на то, что помощь и поддержка со стороны взрослых при работе с «Календарем-портфолио» приветствуется, его основной принцип: «Помоги мне сделать самому!» (т.е. с одной стороны, необходимо, чтобы запрос помощи поступил от самого ребенка; а с другой, чтобы выполнение задания было самостоятельным, авторство решения принадлежало ребенку при возможной направляющей функции взрослого). Задания на страничках «Календаря-портфолио для дошкольника-билингва» направлены на активацию различных умений, важных для поступления в школу и переводу их в разряд компетенций. Особое внимание обращено на то, что для детей-билингвов необходимы маркеры интерактивного образовательного пространства, способствующие направленному переключению кодов: не только язык постановки задания, но и визуальный компонент (в качестве маркеров можно использовать наклейки-флаги стран носителей языков как родных). При том, что язык первой части задания – русский, существует возможность определять второй и третий язык педагогами и/или родителями, что обеспечивает модульность материалов.

Ребенок может работать с листами календаря-портфолио последовательно (постепенное усложнение заданий, задания различных типов друг за другом), или выбирать, на основе приведенных ниже в таблице значков-символов, листы, представляющие для него наибольший интерес. После обложки «Календаря-портфолио», создаваемой и заполняемой самим ребенком, следуют странички самодиагностики ребенка и семьи и диагностики. САМОДИАГНОСТИКА проводится путем выбора ребенком картинок (дошкольник) или написания 1-3х понятий, отвечающих на заданную тему. Форма дневника позволяет ребенку выразить свое мнение, а педагогу и родителям скорректировать свои предпочтения в отношении направления развития данного воспитанника. Родители также могут заполнить страничку СЕМЕЙНАЯ САМОДИАГНОСТИКА, ответив на вопросы: что интересует их дитя и что волнует их самих. Педагогам предлагается страничка ПРОФИЛЬНАЯ САМОДИАГНОСТИКА ДООУ/ШКОЛЫ для описания специфических направлений работы конкретного образовательного учреждения. Т.о., при соположении всех трех самодиагностик можно понять, правильно ли произведены:

- распределение ребенка в данный образовательный центр
- распределение детей по группам в рамках занятий
- индивидуальный подход в обучении именно данного ребенка дома и в ДООУ/начальной школе.

Календари-портфолио дошкольника/ученика начальной школы направлены в т.ч. и на определение индивидуальных компетенций учащихся для распределения их после начальной/средней школы в специализированные учебные заведения (с углубленным изучением ряда предметов гуманитарного, естественно-математического и др. циклов). С этой целью каждый из листов помечен значком, определяющим принадлежность заданий на нем к одной из 4х основных областей знаний: окружающий мир, естественные науки/математика, творчество, языки и литература. Кроме того, каждый материал имеет значок, позволяющий диагностировать проблемные зоны и индивидуальные компетентностные направления воспитанника: развитие логического мышления, наблюдательности, способности работать в команде/ интеркультурной коммуникативной компетенции, внимания/концентрации. По мере выполнения ребенком заданий календаря-портфолио, педагог или родители заносят информацию в таблицу, предложенную в портфолио: ■ - самостоятельно выполненное задание; + -- - при выполнении потребовалась помощь взрослых; --- - выполнение неверно. Это позволяет

объективировать и представить более наглядно предпочтения и проблемные зоны каждого ребенка.

	Окружающий мир	Естественные науки	Творчество	Языки и литература
Логика	Лист 2 +, Лист 11 +			Лист 17 +
Наблюдать		Лист 22 --		
Команда			Лист 5 + --	
Внимание				

Илл. 1: Лист (само)оценки и процесс-фолио «Интерактивного календаря-портфолио билингва».

Неотъемлемой составляющей календаря-портфолио является заполняемая совместно педагогами и родителями «**Road Card Bilingual**» («Дорожная карта билингва», далее - **RoMB**), позволяющая найти причины специфических образовательных потребностей и особенностей развития ребенка с целью обеспечения индивидуального подхода и осуществления психолого-педагогического сопровождения семьи и воспитанника. В нем также реализуется разработанный нами принцип «треугольника взаимной интеграционной сохранности» - семьи и ребенка в системе общества – регулярного образования – дополнительного образования. При работе над созданием электронной «Дорожной карты» в течение 2010-2014 годов нами были рассмотрены существовавшие уже прототипы (Ирландия, ФРГ, Финляндия-РФ, Финляндия, США; всего 14 анкет и тестов) и нивелированы обозначившиеся при их использовании вопросы и проблемы:

- вариант на ином, чем немецкий, языке не является простым переводом немецкоязычного оригинала (произведена адаптация вопросов к ситуации развития и существования билингвизма);

- в «RoMB» не происходит смешения групп вопросов, направленных на выявление лингвистических и экстралингвистических факторов в прошлом и настоящем ребенка и его окружения; есть последовательное деление вопросов по типам социумов, оказывающих непосредственное и опосредованное воздействие на ребенка (вопросы адресуются родителям, педагогам всех типов задействованных в образовательном процессе данного ребенка образовательных центров); в «RoMB» реализуется диалог социумов для создания из отдельных паззлов единой картины становления личности воспитанника;

- «RoMB» на электронном носителе предназначен для обновления, дополнения и способен передать динамику развития ребенка в меняющемся окружении (например, с учетом кризисов естественного билингвизма при переходе в школу и т.д.);

- «RoMB» создавался специалистами в области логопедии, психологии, педагогики и лингвистики, дефектологами и культуроведами; носителями двух языков как родных или как родного и неродного/иностранныго (уровень владения С1-С2 по ЕЯП), имеющими опыт регулярной работы с билингвами в среде их нынешнего проживания и являющихся выходцами из страны исхода семьи билингвов;

- в «RoMB» присутствуют комментарии к отдельным вопросам, позволяющие родителям и педагогам понять причину их постановки и оценить потенциальные проблемы при продолжении движения в развитии и образовании ребенка-билингва в данном направлении и др.

- «RoMB», заполняемый педагогами и родителями, позволяет оценить наличие и уровень сбалансированности естественного многоязычия и межкультурной компетенции самого ребенка (он включает задания тестового типа для самих воспитанников).

Т.о. «RoMB» **состоит из: опросника для родителей и - опросника для педагогов**, совмещаемых автоматически в единую «Дорожную карту билингва» на компьютере образовательного учреждения, снабженном соответствующей программной оболочкой (причем, обе карты позволяют внесение обновлений и дополнений с отслеживанием дат и источников информации; автономную отправку родителям целой карты и ее фрагментов для заполнения; выбор языка заполнения как педагогами, так и родителями – на данный момент для русского, немецкого, казахского и английского языков и др. функции – загрузка фотографии ребенка, сохранение итоговой карты в нескольких форматах, распечатка карты); **теста для воспитанника/учащегося** на наличие и уровень сбалансированности естественного двуязычия (на данный момент – для русско-немецкого, русско-казахского, русско-итальянского двуязычия; для дошкольного возраста и начальной школы; анкета для подростков и молодых людей – в процессе апробации и доработки, также готовятся варианты для русско-английского двуязычия для дошкольников и начальной школы); **листа анализа сложностей билингвов с определенными этнолингвистическими комбинациями** (русско-немецкий, русско-казахский, и пр.).

Работа с «RoMB» направлена на улучшение целевого психолого-педагогического сопровождения детей- и подростков-билингвов (как правило, мигрантов) в образовательной организации с учетом истории миграции, ситуации в семье и личного развития ребенка. **Дальнейшие цели и задачи «Дорожной карты»:**

- привлечение семьи к активному участию в образовательном процессе путем информирования родителей о роли семьи в становлении и развитии дву- и многоязычия (при заполнении – самоанализ; при анализе с педагогом, осуществляющим психолого-педагогическое сопровождение ребенка – анализ материала);

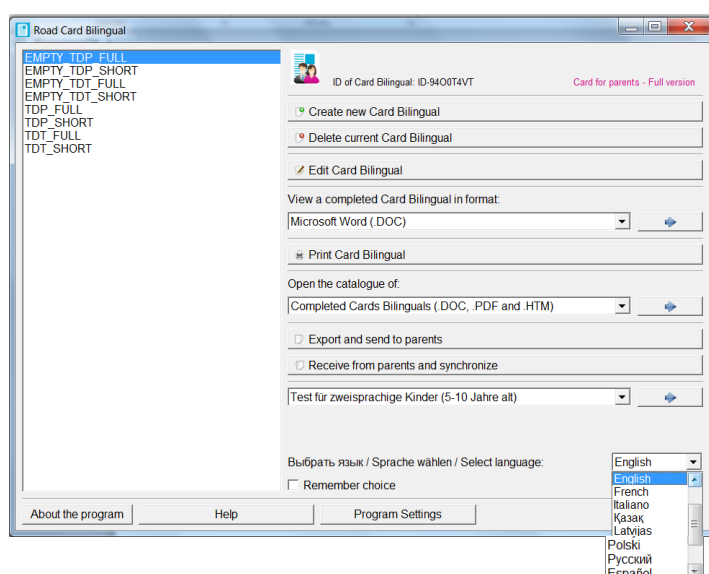
- привлечение внимания педагогов, социальных работников, оказывающих услуги психолого-педагогического сопровождения детей и семей, а также родителей к особенностям развития ребенка и важности взаимодействия семьи, социума и образовательного учреждения для их поддержки или коррекции (в т.ч. при помощи полей информации (i), дающих сведения о наиболее важных аспектах развития многоязычной личности – в интер- или бинациональную и о сложностях взаимодействия/освоения определенных языковых комбинаций);

- отслеживание динамики становления и развития би-/полилингвизма в связи с динамикой общего возрастного развития ребенка и в связи с особенностями этнолингвокультурного окружения;

- отслеживание причин и механизмов дебилингвализации ребенка или, наоборот, становления сбалансированного би-/полилингвизма;

- наблюдение за взаимовлиянием языков и культур в окружении ребенка (в семье, образовательном учреждении) и на их воздействие на этнолингвокультурное самоопределение ребенка.

«RoMB» заполняется родителями и педагогами при поступлении ребенка в первичную образовательную организацию, а затем постоянно пополняется. При переводе ребенка в новое образовательное учреждение (на новую ступень) передается туда для отслеживания образовательного ценза ребенка, корректировки индивидуального подхода с учетом его личных и национальных особенностей с целью предупреждения возможных проблем.



Илл. 2: Стартовая страница электронной «Road Card Bilingual» («Дорожная карта билингва»)

«RoMB» и «Интерактивный календарь-портфолио» являются лишь двумя из целого ряда инновационных инструментов, направленных на образование креативного (мобильность сознания), интеркультурно-ориентированного, многоязычного «гражданина мира». Весь учебно-методический комплекс «Дети мира» (международный и междисциплинарный коллектив авторов) представлен на портале <http://bilingual-online.net> и доступен для бесплатного скачивания. В данный момент ведется работы по геймофикации материалов УМК «Дети мира», а также для их представления в формате Академии Хана.

#### Литература:

1. Кудрявцева Е. Занимательный глагол: Сборник заданий и игр для билингвов. – Рига: Изд-во Retorika A, 2011.-200 с.
2. Кудрявцева Е. «Сказочный алфавит» (для обучения билингвов русской культуре). Эл. книга на диске. Aufl. 1. - Riga: RetorikaA, 2012. - 336 с.
3. Ершова Е. «Речевая палитра»: Пропедевтикум с логопедической доминантой для билингвов. Эл.книга на диске. Aufl. 1. - Riga: RetorikaA, 2012. - 380 с.
4. Волкова Т.В., Кудрявцева Е.Л. Методические рекомендации по использованию плаката в оформлении образовательного пространства русскоязычного образовательного центра. - Рига: RetorikaA, 2013.
5. Волкова Т.В., Кудрявцева Е.Л., Якимович Е.А. Обучение русскому языку в билингвальной среде. Методические рекомендации. - М.: ЦСОТ, 2013.
6. Peters, H., Koudrjajtseva E. BILIUM-Bilingualism Upgrade Module (Part I). – Riga: RetorikaA, 2014. – 96 pp.

7. Koudrjavitseva E., Volkova T. BILIUM-Bilingualism Upgrade Module (Part II): A comprehensive approach to teaching bilingual children language (non-native and another/second native) in the early childhood educational systems (ECES) of the European Union: A framework for an advanced training programme for pre-school teachers and similar structural units in mainstream schools (pupils from the age of 1.5 years to 5 years) – Riga: RetorikaA, 2014. – 96 pp.
8. Кудрявцева Е.Л. (сост.) International Conference and 7th International Scientific and Practical Seminar «Multilingualism and Intercultural Communication: Challenges of the XXI Century» (Prague, 11-13 October 2013)/ Comp. by E.L. Kudryavtseva. 1. Ed. – Publ. by Faculty of Humanities, Charles University in Prague; Printed by ERMAT Praha, Ltd., 2013. – 120 p.



*Кулик А.Э.*  
*преподаватель русского языка*  
*Университет Кёнги*  
*Республика Корея*

## **НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ОБРАЗНЫХ НОМИНАЦИЙ ЧЕЛОВЕКА (НА ПРИМЕРЕ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ РУССКОГО И КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

**Abstract.** The article is devoted to detection of national-cultural specificity of the Russian and Korean stable comparisons describing traits of character and behavior of the person. The article presents analysis of culturological specifics of functioning of stable comparisons in the Russian and Korean culture. Analytical results of the research of stable comparisons in terms of cognitive and linguo-culturological approach are reflected in the article alongside with factors which influence the representation of universal and vernacular images in stable comparisons of unrelated languages.

К настоящему времени в лингвистической науке сформировалось целое направление, ориентированное на изучение отражения национально-культурной специфики лексических и фразеологических единиц в языке и речи, развивающее идею о взаимосвязи языка и культуры. Впервые вопрос о национально-культурной специфике языка был поставлен В. фон Гумбольдтом и до настоящего момента рассматривается представителями достаточно новых направлений лингвистики, таких как лингвокультурология, теория межкультурной коммуникации, этнолингвистика и др. (см. работы Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, В.В. Воробьева, Ю.Е. Прохорова, В.Н. Телия, С.Г. Тер-Минасовой, В.А. Масловой, И.А. Стернина и др.).

В лексическом составе языка наиболее ярко находит свое выражение национальная культура, языковая картина мира. Картина мира есть целостный глобальный образ мира, возникающий у человека в ходе контактов с миром как результат всей духовной деятельности [6: 20]. Субстратом языковой картины мира являются концепты, образы, представления, модели поведения и т.п., иными словами некие идеальные сущности, не всегда связанные с вербальным кодом. Тем не менее у преломленного в сознании мира имеется мощная вербализованная часть, что позволяет рассматривать язык как один из способов объективации отображения мира в сознании человека [4: 107].

Язык обеспечивает наиболее очевидный и естественный доступ к когнитивным процессам и механизмам [7, 9, 10], фиксирует значения, присущие национальной культуре [4: 107].

«Развиваясь по законам духа, язык, по выражению В. фон Гумбольдта, является своеобраз-



ным «промежуточным миром», находящимся между народом и окружающей его действительностью и определяющим собой особенности мировоззрения народа, его психический склад, образ мыслей, философию, науку, искусство и литературу» [2: 71-75].

В языковом сознании носителей языка выделяют культурные стереотипы, к числу которых относятся универсальные ассоциативно-образные представления, находящие языковое отображение как в узуальных метафорах, фразеологизмах некомпаративного характера, паремиях, так и в устойчивых сравнениях. Под **устойчивыми сравнениями** (далее УС) мы понимаем обладающие яркой национальной окраской, «разложимые на значимые элементы воспроизводимые единицы языка, компоненты которых характеризуются компаративными взаимоотношениями, определяющими целостное компаративно-образное значение» [5: V]. Приведем примеры русских и корейских УС: *тупой как <сибирский> валенок, скупой как Плюшкин, простой как три рубля, голова как Дом Советов, жить как у Христа за пазухой; 소귀에경읽듯이 (словно читать буддийские сутры корове), 가랑잎에 불붙듯 (загораться как сухие листья), 강 건너 불보듯 (словно смотреть на пожар с противоположного берега реки)* и др.

Не вызывает сомнения тот факт, что наиболее ярко национально-культурное своеобразие языкового воплощения знаний человека о мире проявляется в УС, реализующих в своей семантике уподобление различных объектов окружающего мира по принципу аналогии. Они, непосредственно отражая внеязыковую действительность на образно-символической основе, наиболее ярко и непосредственно представляют национальную самобытность языка через систему оценочных образов-эталонов и участвуют в формировании и передаче системы национально-культурной специфики.

Как в русском, так и в корейском языке многочисленны образы, характеризующие черты характера и поведение человека. Следует отметить, что в любом языке УС с негативной оценкой в количественном отношении намного превышают УС с положительной характеристикой черт характера или поведения человека.

В двух культурах представление о глупости ассоциируется с образами животных и неодушевленных предметов: *глупый как баран, как осёл, как сивый мерин, как гусь, как бревно, как пень, как полено, как пробка, как дуб, как <сибирский> валенок*. Для корейской культуры характерны следующие образы: *곰처럼 (как медведь), 황소처럼 (как бык), 새머리처럼 (같이) (как птичья голова), 벽창호같은사람 (как закрытое окно), 밥통처럼 (как сосуд с рисовой кашей), 돌대加里처럼 (как каменная голова)*.

Умного человека характеризуют следующие образы: *умный как чёрт, как дьявол, как бес, как змий, как Соломон; 귀신같이 안다 (знает как чёрт)*.

Представление о злобности в двух культурах ассоциируется со следующими животными: *злой как собака, как волк* или злыми существами: *ведьма, дьявол, демон, сатана*.

Доброта и наивность у русского человека представлена следующим образом: *добрый как ангел, как телёнок; наивный как ребёнок*. В корейской культуре о наивном человеке также могут сказать *наивный как ребёнок (아이처럼)* или *우물안개구리처럼 (как лягушка из колодца)*, доброго человека принято сравнивать с ангелом или феей (*천사/ 선녀 같다*).

Как в русской, так и в корейской культуре трудолюбивого человека сравнивают с муравьем (*трудолюбивый как муравей и 개미 같다*). В корейском языке имеется еще одно УС, характеризующее трудолюбивого человека *일벌레 같다 (как работающее насекомое)*. В русской культуре трудолюбивого человека также принято сравнивать с пчелой.

Представления о трусливом человеке в русском языке зафиксированы в следующих образах: *трусливый как заяц, как баба, как маленький*. Нами не было обнаружено ни одно корейское УС, дающее характеристику трусливому человеку. Смелого человека русские и корейцы сравнивают со следующими животными: *смелый как лев* и *호랑이 같이 용맹하다 (храб-*

рый как тигр).

Как в русском, так и в корейском языке верного человека сравнивают с собакой. О непостоянном беспринципном человеке носители корейского языка говорят *간에 붙었다 쓸개에 붙었다 하는 사람처럼* (словно человек, который клеился то к печени, то к желчному пузырю), носители русского языка сравнивают такого человека с хамелеоном.

В обоих языках болтливую человека сравнивают с представительницами женского пола: *болтливый как <базарная/ старая> баба* и *아줌마같이 말이 많다* (болтливый как женщина). О молчаливых людях говорят: *молчаливый, немой как могила/ рыба и 병어리같이 말이 없다* (как немой), *꿀먹은 병어리처럼* (как немой, съевший мёд).

В русском языке имеется ряд сравнений, характеризующих жадного человека: *скупой как кощей/ кащей, скупой как Плюшкин* и не зафиксировано ни одного сравнения, которое давало бы характеристику щедрому человеку. В корейском языке представлены оба типа сравнений: *홍부같다* (как Хынмбу) и *놀부같다* (как Нольбу). Хынмбу и Нольбу – персонажи сказки, два родных брата. Хынмбу – воплощение щедрости, доброты и сострадания, а Нольбу – жадности.

Вспыльчивого человека носители русского языка охарактеризуют следующими сравнениями: *вспыльчивый как порох, как спичка или горячий как кипяток*. О таком человеке носители корейского языка скажут *성미는 불같다* (нрав/ характер как огонь) или *가랑잎에 불붙듯* (загораться как сухие листья). О выдержанном человеке в корейской культуре принято говорить *돌부처같다* (словно каменный Будда).

Во фразеологическом составе каждого языка преобладающее число выражений, представляющих специфически национальные образования, объясняется индивидуальностью исторического опыта языковых коллективов, самобытностью культуры, особенностью психического склада народов – носителей языков. Национальное своеобразие системы фразеологических оборотов, в том числе и системы УС, свидетельствует не только о различном восприятии действительности различными языковыми коллективами, но также и о различных возможностях ее образного осмысления и отражения средствами языка – системой языковых единиц, передающих особенности национального мировидения.

При переносе различных качеств представителей животного мира (а также растений, животных, мифологических персонажей и лиц) на человека особый интерес представляет выяснение причинных факторов возникновения ассоциативно-образной основы. Ответ следует искать в национально-культурной специфике этноса. Изучение данного вопроса предполагает исследование различных культурных источников.

Следует отметить, что не все общеупотребительные названия животных имеют переносные значения. Например, в русском языке такие лексемы как *соболь, енот, цапля, дрозд* и др. лишены переносных значений. Напротив, широко встречаются в метафорическом употреблении такие лексические единицы, как *баран, волк, лиса, змея, медведь, муха, гусь, корова, курица, конь* и др. Следует также отметить, что ряд зооморфизмов, выступающих в роли эталона сравнения, может употребляться в трех и более оборотах с различными основаниями сравнения. Например, *устать как собака, верный как собака и злой как собака*.

В системе образных средств любого языка образные характеристики человека занимают центральное место. Большинство из них имеет древнее мифологическое начало, сохранившееся в современном языке в виде аксиологических оценок, интересно также и то, что большинство метафорических номинаций человека относится к денотату «животное», что генетически связано с первобытными тотемистическими представлениями.

Один из персонажей А.П. Чехова приводит в монологе целый ряд образных номинаций: «Моя собственная душа во время моего земного прозябания пребывала во многих животных и растениях и пережила все те стадии и животные градации, о которых толкует Будда. Я был щенком, когда родился, гусем лапчатым, когда вступил в жизнь. Определившись

на государственную службу, я стал крапивным семенем. Начальник величал меня дубиной, приятели – ослом, вольнодумцы – скотиной. Путешествуя по железной дороге, я был зайцем, живя в деревне среди мужиков, я чувствовал себя пиявкой. Женившись, я стал рогатым скотом. Выбившись, наконец, на настоящую дорогу, я приобрел брюшко и стал торжествующей свиньей» [Цит. по 1: 15].

Возникшая в результате наблюдений за окружающим миром образность есть явление не чисто лингвистическое, но также и психологический феномен, получивший отражение в языке. Наличие различного когнитивного опыта у разных народов приводит к формированию этноспецифических образных парадигм, основанных на различных образах и ассоциациях.

Итак, в разных языках есть свой набор УС, образно характеризующих человека, причем содержание образов в разных языках различается, хотя может и частично совпадать. Сходства, т.е. универсальные черты, могут быть объяснены культурно-исторической общностью в широком понимании, а различия – национально обусловленными стереотипными представлениями, выработанными каждым этносом в процессе его исторического развития. Результаты проведенного анализа русских и корейских УС подтверждают выводы о том, что выбор образов и эталонов сравнений зависит от обиходно-культурного опыта членов определенного языкового коллектива, а сам образ, выражаемый УС, как результат длительного общенародного отбора, всегда национально оригинален, логически и эстетически безукоризнен. Причина отсутствия в одном из языков некоторых образов и эталонов может быть аргументирована тем, что по словам Эзры Паунда, «весь объем человеческой мудрости не содержится ни в одном языке, и ни один язык не в состоянии выразить все формы и уровни человеческого восприятия» [8: 33].

В заключение отметим, что УС относятся к числу языковых универсалий, поскольку они обнаруживаются практически в любом языке и строятся по единой модели компарации. В то же время система УС каждого языка уникальна, поскольку в ней отражается национальное мировидение и миропонимание представителей определенного этноса, требующее изучения, так как «через многообразие языков для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нем; и человеческое бытие становится для нас шире, поскольку языки в отчетливых и действенных чертах дают нам различные способы мышления и восприятия» [3: 349].

#### **Литература:**

1. Вардзелашвили Ж.А. Метафорическая картина мира в русском языке: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Ж.А. Вардзелашвили – Тбилиси, 2002. – 37 с.
2. Гируцкий А.А. Общее языкознание: Учебное пособие для студентов вузов / А.А. Гируцкий – Минск, 2001. – 303 с.
3. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт – М., 1985. – 452 с.
4. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский – М., 1990. – 108 с.
5. Огольцев В.М. Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии / В.М. Огольцев – М., 2010. – 178 с.
6. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / В.И. Постовалова – М., 1988 – С. 8-70
7. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспект / В.Н. Телия – М., 1996. – 288 с.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова – М., 2000. – 624 с.
9. Jackendoff R. Semantics and Cognition / R. Jackendoff – Cambridge, 1983. – p. 283
10. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind/ G. Lakoff – Chicago, 1987. – p. 632



*Кулькова Р.А.*  
*кандидат филологических наук, доцент*  
*Университет Санг-Мён*  
*Чонан, Южная Корея*

## **РИТМ И РИФМА КАК АКТИВИЗАТОРЫ РАБОТЫ ПАМЯТИ НА УРОКЕ ПО РКИ. СТАТЬЯ ПЕРВАЯ**

**Abstract.** The article focuses on the use of rhyme and rhythm as a means of “memory-intensification” of students on the lessons of Russian as a foreign language. Rhythm is a broad concept that affects the emotions and implements the aesthetic function of language. Poems can be administered at an early stage of training. This article shows that we can use special poems composed of Russian digits and some especially selected original miniature of Russian poets and some excerpts from the poems, which do not require cross-cultural comment (poems by Pavel Kogan, Vsevolod Nekrasov, Vera Pavlova, Svetlana Kabanova, Stella Morotskaya, Vladimir Burichand Valery Vasiliev).

### **Введение.**

Нет такого преподавателя русского языка как иностранного, который не мечтал бы о том, чтобы его занятия были максимально интенсивными. Интенсификацией в обучении принято считать достижение максимума эффективности в работе за минимально возможное учебное время при минимальных затратах учащихся и учителя [2], при этом важным фактором интенсификации признается оптимальное соотношение сознательных и подсознательных компонентов при формировании речевой деятельности [1:83]. Мы убеждены, что бессознательные компоненты речевой деятельности хорошо формируются в том случае, когда преподаватель в своей работе часто обращается к текстам, в которых есть ритм и рифма: это, с одной стороны, стихи профессиональных поэтов (специально отобранные стихи, которые не содержат малоупотребительной лексики и не требуют специального комментария), с другой стороны – непритязательные учебные речевки, написанные самим преподавателем с целью предупреждения типичных ошибок в фонетике, лексике, грамматике. На данную тему мы представим на суд коллег две статьи. СТАТЬЯ ПЕРВАЯ посвящена, в основном, использованию на занятиях стихотворных миниатюр российских поэтов, в СТАТЬЕ ВТОРОЙ рассматриваются возможности учебных речевок.

Даже беглого взгляда на учебники разных иностранных языков достаточно, чтобы увидеть, что если они предназначены детям, то стихов в них очень много, потому что лексика лучше всего запоминается в рифмованном сферхфразовом единстве. Что касается учебников для взрослых, то в них стихи появляются преимущественно в специальных курсах по русской поэзии и в пособиях по фонетике и интонации. Отдельные стихи появляются в курсах русского языка в виде классических текстов русских поэтов или русских народных песен, романсов: при этом обычно требуется подробный комментарий, работа над которым может превысить время работы над текстом самого стихотворения. Иногда педагоги используют особый тип учебной книги – сборники стихов поэтов-песенников на двух языках. Если говорить о Корее, то можно найти много сборников стихов и песен на двух языках (русском и корейском: русские народные песни, романсы русских композиторов на стихи русских классиков, двуязычные книги-песенники русских корейцев, например, Юлия Кима, Виктора Цоя). Обычно в таких сборниках много лексики, которую нужно специально объяснять носителям другого языка, поэтому использование такого рода материалов хорошо подходит только для факультативной, внеклассной работы.

В целом роль ритма и рифмы для эмоциональной стороны обучения невозможно перео-

ценить, потому что красота звучания производит эстетическое впечатление на учащихся, способствует произвольному запоминанию лексики и синтаксических структур. Обращение к стихам имеет также большое страноведческое значение: важно показать учащимся, что любовь к стихам – это особенность русской жизни, ведь стихами «грешит» чуть ли не каждый русский, особенно в юности. Таковы традиции русской культуры, в этом ее уникальная черта. Достаточно открыть любой современный литературный журнал или портал поэзии в интернете, чтобы обнаружить там много новых имен молодых поэтов, пробующих себя на этом поприще. Да и рядовой гражданин России к стихам не равнодушен: наблюдая за устной публичной речью, мы увидим, что в ней частотны такие высказывания: *Начну свою речь стихами...*, *Разрешите закончить нашу конференцию стихотворными строчками...*, *Разрешите поздравить юбиляра стихами собственного сочинения...* и так далее.

### Вопросы теории.

Из психологии известно, что если какая-то деятельность не проходит на фоне положительных эмоций, то она проходит на фоне эмоций нейтральных или даже негативных. Простой здравый смысл также подсказывает, что в любой деятельности желательны эмоционально насыщенные переживания, то есть всегда, а в обучении особенно, надо апеллировать не только к рациональному, но и к чувственному.

Эмоционально наиболее насыщенными текстами в любом языке являются, конечно, стихи. Аутентичные произведения (как прозаические, так и поэтические) издавна используются в обучении иностранному языку как один из факторов мотивации: «В ситуации обучения иностранному языку одним из наиболее эффективных способов поддержания мотивации учащегося являются ... *аутентичные материалы на изучаемом языке* (выделено нами –РК). Поскольку единицей обучения языку является текст, то речь, прежде всего, идет об аутентичных текстах, начиная с объявления в газете, рекламы, информационной заметки, статьи в газете/журнале/интернете и т.п. Вершинным аутентичным текстом нам представляется текст художественный...(который) способен удовлетворить интеллектуально-познавательные потребности читателей» [11:173].

Остановимся вначале на теоретических вопросах ритма и рифмы. Если рифма – это принадлежность только речи, то ритм – это, как известно, очень широкое понятие: очень многие процессы во Вселенной, в природе, в теле человека ритмичны. Нас интересуют, прежде всего, эстетические аспекты восприятия ритма. О роли ритма в изучении языка задумываются преподаватели-практики во всем мире. Например, Кэтрин Нифси, которая в течение 20 лет руководила изданием учебников английского языка для начальной школы в OxfordUniversityPress, сказала в своем интервью корреспонденту «Независимой газеты»: «мне кажется, что ритм – самый важный элемент в изучении языка. Без сомнения, хорошо запоминается тот язык, который имеет *ярко выраженную ритмику* (выделено нами - РК)» [9].

О ритме и рифме написано необозримое количество научных трудов, в которых исследуются разные системы стихосложения. Что касается современного русского стихосложения, то признается, что оно, в основном, силлабо-тоническое: в нем фиксировано число слогов и их место в строке, то есть, по сравнению с другими системами стихосложения, имеет место достаточно строгая форма, строгие рамки, в которые поэту надо уложиться. Но нас будет интересовать только один аспект этой широкой проблемы: *звуко-ритмическое воздействие речи на человека*, и то, как эти возможности могут быть использованы в повседневной рутинной работе по заучиванию новых слов, словосочетаний и синтаксических конструкций.

Строго говоря, ритм есть не только в поэзии, но и в прозе<sup>70</sup>, о чем пишут в работах пси-

<sup>70</sup> Например, Инна Булгакова, талантливая детективщица, говорит о языке своих произведений так: «Я каждый роман вынашиваю целый год, потому что важно не только, чтобы все сошлось в сложном, закрученном сюжете,

хологического и психолингвистического направления, см., например, [3]. Если обобщить выводы, сделанные в работах этого направления, можно сказать, что ритм, прежде всего, обладает *экспрессией*, и потому он воздействует не на разум человека, а на его эмоции, то есть происходит не только информационное, но и чувственное воздействие текста на читателя<sup>71</sup>, что, в свою очередь, облегчает и рациональное восприятие информации. Как показывают специальные исследования, эмоционально-оценочные процессы для запоминания и понимания текста учащимися очень важны [7]. Другими словами, ритм и рифма реализуют «эстетическую функцию языка» [1:361].

Загадка эстетического воздействия ритма на восприятие человека до конца не разгадана. Но в научной литературе мы нашли строки, которые, как нам кажется, проливают некоторый свет на этот феномен: эстетическое впечатление от ритма (имеется в виду ритм движений в танце-РК) «объясняется *экономией внимания*, облегчающей восприятие» [4].

Этот вывод можно перенести на восприятие стихотворного текста: можно предположить, что эстетическая функция ритма, как и ритмичного движения в танце, также связана с *экономией внимания* (мы бы даже предложили считать, то не только внимания, а шире — усилий) на расшифровку фразы или текста. В пользу этого вывода говорит также следующая закономерность: хотя человек способен схватить и осознать только около 5 букв алфавита, если они представлены в беспорядке, он может воспринять 12 слогов, если это стихотворение [6].

Восприятие информации и эстетических свойств текста происходит не одновременно: в специальных работах было выяснено, что при первичном восприятии произведения подавляющее большинство читателей не обращает внимания на языковую ткань произведения. А при повторном чтении, наоборот, возникает больший интерес именно к особенностям языка [10: 260].

Сами учащиеся осознают, что именно звучание стихов есть главный фактор воздействия. Например, «стажер из Японии Кеко Такахаси ... в своем эссе пишет: «Мне больше всего показалось интересным то, что в стихах может быть красивый звук. В Японии я не замечала этого, потому что для японского стихотворения звук не так важен. *В японском стихотворении нет правил ритма и рифмы* (выделено нами —РК). Русское стихотворение благодаря строгим правилам стихосложения звучит очень красиво» [8:188].

### **Практические советы по использованию стихов в работе по РКИ**

Далее перейдем от теории к практике. Хотя найти стихи, которые могли бы стать учебными, трудно, но все же это цель достижимая. Например, уже на самых первых занятиях обучения можно и нужно давать *цифровые стихи*. На эту мысль нас натолкнул Франсуа Ле Лионне, у которого есть такое стихотворение:

1, 2, 3, 4, 5.  
6, 7, 8, 9, 10.  
12?  
11!

---

но я стараюсь писать ритмической прозой» (из выступления перед читателями, 2010). В современных учебниках русского языка как иностранного уделяется большое внимание ритмическому рисунку речи: во многих пособиях есть упражнения, в которых отрабатывается разная ритмическая модель русского слова: ТА, ТАта, таТА, ТАтата, таТАта, татаТА и др., а также ритмика словосочетаний и предложений (рАдуемся рождествУ-рождествУ рАдуемся), но собственно учебных стихов в них, на наш взгляд, недостаточно.

<sup>71</sup>Утверждая это, исследователи опираются на фундаментальное замечание В. фон Гумбольдта, который писал, что «благодаря ритмической и музыкальной форме, присущей звуку в его сочетаниях, язык усиливает наши впечатления от красоты в природе, еще и независимо от этих впечатлений воздействуя со своей стороны одной лишь мелодией речи на нашу душевную настроенность» [Гумбольдт: 1984 - 81].

Цифровые стихи популярны и в блогах российского интернета: обычно это имитация ритмов разных поэтов. Но нам нужны не любые цифровые стихи (практика показала, что для начинающих цифровые стихи с большим количеством разных цифр трудны, а на среднем этапе – уже не актуальны), а такие, в которых много раз повторяются одни и те же цифры (особенно цифры, которое включают трудные для произношения звуки). Дело в том, что фонетика на начальном этапе находится в стадии становления, она еще требует постоянной, кропотливой работы. С этой точки зрения цифры – это понятный для любой нации без перевода материал, на котором можно отрабатывать все трудные звуки и звукосочетания. Учащиеся понимают, что никакая речевая деятельность не обходится без цифр: говорить о количестве лет, номере комнаты и дома, телефоне, номере счета и прочее без цифр невозможно. В то же время многие учащиеся жалуются на то, что запоминать цифры даже труднее, чем слова. Тут на помощь приходят цифровые стихи. Сочинить цифровые речевки в соответствии с потребностями группы не составляет труда. Вот один из образцов, в котором отрабатывается трудный губно-зубной звук «В», а также сравнивается произношение двух цифр, которые в произношении иностранцев плохо различаются: 12 и 19. Выбран «есенинский ритм»:

2-12-2-12-20.  
22-12-22.  
23-12-19.  
20-20-20-22.

Чтобы усложнить задачу, насыщаем стихотворение предлогом В (полезно и с точки зрения фонетики, и с точки зрения гамматики– для обозначения времени):

В 2, в 12, в 2, в 12, в 20.  
В 22, в 12, в 22.  
В 23, в 12, в 19.  
В 20, в 20, в 20, в 22.

Если отрабатывается звук «Р», то стихотворение будет выглядеть так:

3-13-3-13-30  
33-13-33  
33-13-19  
30-30-30-33

Полезным заданием для учащихся может быть задание сочинить собственное цифровое стихотворение.

На начальном этапе, когда стоит цель научить хорошо читать, правильно произносить слова, можно предложить чтение карты московского метро: прежде всего тех станций, в названии которых есть фамилии выдающихся русских людей. Известно, что иностранцу трудно произносить русские фамилии правильно: нужно соблюдать редукцию предударных и заударных гласных, оглушать звонкие согласные, правильно произносить шипящие и свистящие, правильно ставить ударение. Для тренировки можно предложить самодельную речёвку, в которой перечислено несколько фамилий русских выдающихся людей (третий столбец таблицы):

Названия станций московского метро	В честь кого названа станция	Речевка для активизации работы памяти
------------------------------------	------------------------------	---------------------------------------

Чеховская Тургеневская Пушкинская Третьяковская Достоевская Менделеевская Тимирязевская Улица Академика Королева Улица Сергея Эйзенштейна Чкаловская Бульвар Адмирала Ушакова Нахимовский проспект Терешково Фрунзенская ...	Чёхов Тургéнев Пушкин Третьяко́в Достоёвский Менделеев Тимирязев Королёв Эйзенште́йн Чка́лов Ушако́в Нахимов Терешко́ва Фру́нзе ...	Ты запомни имена Наших дедов и отцов:  Достоёвский, Менделеев, Тимирязев, Королёв, Чехов, Пушкин, Фрунзе, Чкалов, Эйзенштейн и Третьяков.
---	---	--

Работая над произношением русских фамилий, можно предложить учащимся найти фамилии, которые имеют одинаковую ритмическую модель и рифмуются между собой: Ушако́в-Третьяко́в-Королёв. Учащиеся хорошо понимают практическую ценность такого упражнения без специального объяснения. Оно особенно полезно представителям тех стран, в которых нет традиции называть станции метро именами выдающихся людей.

По мере того как словарный запас учащихся расширяется, появляется возможность давать аутентичные стихи. Но где искать такие стихи? Если судить по материалам интернета, в которых преподаватели обсуждают эту проблему, то можно сделать вывод, что педагоги, особенно начинающие, ищут стихи в книгах детской поэзии. Кое-что из детской поэзии взять можно, особенно если брать оттуда только отрывки (например, две строчки из А.Барто: «Я лежу болею, сам себя жалею»), однако в целом в детских стихах много неподходящей для взрослых лексики.

Мы пошли другим путем и посмотрели, что может дать взрослая поэзия.

В России есть много интересных поэтов, некоторые из стихов которых мы можем использовать в нашей практической работе с иностранными учащимися: это Павел Коган, Всеволод Некрасов, Вера Павлова, Светлана Кабанова, Стелла Мороцкая, Владимир Бурич, Валерий Васильев и другие. Из их творчества для наших занятий нам подходят только миниатюры, которые отвечают следующим требованиям:

- они должны быть небольшими по объёму
- желательно, чтобы одни и те же слова в них повторялись не менее 2-3 раз
- они должны включать только широко употребительную лексику
- синтаксические структуры в них должны быть просты и прозрачны
- мысль, которая выражена в них, должна быть понятна из суммы слов, его составляющих.

Нам удалось найти ряд таких стихотворных миниатюр и отрывков из стихов.

Самыми первыми на начальном этапе на помощь преподавателю приходят стихи Всеволода Некрасова. Ниже мы приводим пять его миниатюр, чтение которых доступно даже учащимся-нулевикам. Для данной статьи мы выбрали те стихи, которые особенно понравились слушателям.

Вода  
Вода вода вода  
Вода вода вода вода



Вода вода вода вода  
Вода вода  
Текла

Утром  
утром утром утром  
утром утром утром утром  
мы на траве  
траве траве  
траве траве траве траве

1.  
свобода есть  
свобода есть  
свобода есть  
свобода есть  
свобода есть  
свобода есть  
свобода есть свобода

2.  
Это там  
Это там  
Это там  
Это там  
Это там  
Это туман  
Это туман  
Это туман  
Это туман  
Это туман

3.  
Какое утро  
Какое утро  
Земля и небо  
Вода и море.

Данные миниатюры можно использовать разнообразно. Прежде всего, это полезное упражнение в произношении. Во-вторых, в написании этих стихов мы сохранили авторскую редакцию<sup>72</sup>, однако с учебными целями можно попросить учащихся расставить знаки препинания: запятые, тире, восклицательные знаки, например: «Какое утро! Какое утро! Земля и небо... Вода и море...» Наконец, можно тренироваться в употреблении разных типов ИК по Е.А. Брызгуновой. С помощью разных типов ИК в данном стихотворении можно выразить разные оттенки смысла: с помощью ИК-5 и ИК-6 – восторг, с помощью ИК-2 – смысловое выделение информации, с помощью ИК-3 – незавершенность мысли, с помощью ИК-1 – завершенность:

---

<sup>72</sup>Не только это, но и все другие стихотворения помещены в авторской редакции.

Какое у<sup>5</sup>тро!  
 Какое у<sup>5</sup>тро!  
 Земля<sup>3</sup> и не<sup>2</sup>бо!  
 Вода<sup>3</sup> и мо<sup>2</sup>ре!  
 Или:  
 Какое у<sup>6</sup>тро!  
 Какое у<sup>6</sup>тро!  
 Земля и не<sup>6</sup>бо!  
 Вода и мо<sup>6</sup>ре!  
 Или:  
 Какое у<sup>5</sup>тро!  
 Какое у<sup>5</sup>тро!  
 Земля и не<sup>1</sup>бо.  
 Вода и мо<sup>1</sup>ре.

В работе с начинающими может пригодиться так называемый логогриф: это форма стиха, в котором убывают звуки в каком-либо исходном слове (победа-обеда-беда-еда-да), и весь этот ряд слов входит в лесический минимум начального этапа:

На фабрике "Победа"  
 Во время обеда  
 Случилась беда –  
 Пропала еда!  
 Ты съел? – Да! (автор не известен)

По мере того как лексический запас учащихся расширяется, можно вводить стихи с большим количеством лексических единиц. Приведем в качестве примера миниатюры Владимира Бурича, также в авторской редакции, которые учащиеся оценили как интересные<sup>73</sup>.

*Ночь*  
 Я лежу на спине  
 и смотрю в потолок  
 с ушами полными слез  
*Сон*  
 сладкая капля небытия  
 Какова же ты смерть?

Все учащиеся любят юмор, поэтому можно работать и с юмористической миниатюрой. Мы считаем, что три следующие миниатюры Валерия Васильева могут быть использованы

<sup>73</sup>Обсуждая с учащимися разные стихотворные миниатюры, мы пришли к выводу, что их восприятие национально специфично: учащихся оставляют равнодушными те стихи, подтекст которых им непонятен. Например, следующая миниатюра В. Бурича не была понята учащимися и не понравилась им:

Недостроенный дом  
 это мысли о лете  
 о детях  
 о счастье  
 Достроенный дом  
 это мысли о капитальном ремонте  
 наследниках  
 смерти

Почему это стихотворение не затронуло никого из учащихся? Возможно, потому, что они не знают такого чисто русского явления как «долгострой», особенно частного дома, им непонятно, что человек начинает строить дом молодым, а заканчивает в зрелые годы.

как учебные:

*Фотография*

Портрет напоминает,  
Что всё наоборот.  
Живое умирает,  
А мёртвое живёт.

*Непостижимый смысл*

Был глуповат-  
Был волосат.  
Взялся умнеть-  
Начал лысеть.

*Законы абсурда*

Неизменны  
жизни круги:  
Жадным – деньги,  
Щедрым – долги.

Далее мы предлагаем коллегам включить в свой арсенал стихотворение Веры Павловой «Идет мужик», в котором бытовая и даже грубоватая картинка переплавлена в изящную речь. Это стихотворение полезно при изучении глаголов разных типов словоизменения: *идти, упасть, вставать, лежать*. Важно, что глаголы повторяются не один раз, что облегчает их запоминание:

Идёт  
мужик.  
Упал.  
Встаёт.  
Идёт  
мужик.  
Упал.  
Лежит.  
Лежит  
мужик  
и не  
встаёт.  
Потом  
встаёт.  
Потом  
идёт.

Популярными у учащихся оказались фрагменты стихов Стеллы Моротской:

*«Не умирай, мой любимый»*

не умирай, мой любимый,  
я плакать не буду.

.....

сразу умру,  
не успею поверить, что умер.

Глубоким смыслом наполнены две строки из стихотворения Веры Павловой «Люблю» (отрывок), они производят сильное впечатление на учащихся:

(...) Душа легка, когда полна,  
и тяжела, когда пуста. (...)

Мы выбрали эти аутентичные миниатюры и отрывки из стихов, исходя как из эстетических, так и из прагматических целей: вся лексика, которая в них звучит, активная, она *легко запоминается в рифмованных и ритмизированных строчках*. Данные стихи вводятся также с целью «оживить» работу по грамматике: стихи В. Васильева «Непостижимый смысл» подходят для урока по развитию речи (внешность человека: *умнеть, лысеть*) или для урока по краткой форме прилагательного (*глуповат, волосат*), отрывок из стихотворения В. Павловой также будет чрезвычайно полезен при работе над темой краткая форма прилагательного, так как в нем всего в двух строках употреблены четыре кратких прилагательных, связанных к тому же антонимическими отношениями (*легка-тяжела, полна-пуста*), миниатюра В. Васильева «Законы абсурда» подойдет для урока, в котором темой является отношение человека к собственности (*жадный, щедрый*), в теме о любви уместно прочитать стихотворение С. Морозкой «Не умирай, мой любимый» (отрывки).

Среди используемых нами стихотворений особо хотелось бы отметить три маленьких шедевра. С их помощью на ограниченном лексическом и синтаксическом материале можно продемонстрировать иностранному учащемуся красоту, изящество, огромные рифмо-ритмические возможности русской речи и глубину смысла русской поэзии. Первое стихотворение – это миниатюра Павла Когана:

И немножко жутко,  
И немножко странно,  
Что казалось шуткой,  
Оказалось раной.  
Что казалось раной,  
Оказалось шуткой...  
И немножко странно,  
И немножко жутко.

---

<sup>74</sup>А отрывки из ее другого стихотворения оставили учащихся равнодушными. Возможно, из-за непонятных им русских реалий («денег никогда все равно не будет»). Вот эти отрывки:

«Давай путешествовать»

...

Давай путешествовать  
жизнь коротка  
а земля велика

.....

Давай путешествовать  
денег не будет  
ни после ни до  
все равно никогда

...

Давай путешествовать

В этой миниатюре ценно не только ее интересное, парадоксальное содержание. Для обучения в нем ценно все: фонетическая сложность (есть многие трудные для произношения звуки –Ш-Ж-З-С, причем они повторяются, что важно, в одних и тех же словах, лексически активных), трудно усваиваемые, но необходимые для обучения частотные синтаксические структуры (*что казалось чем, что оказалось чем*). При этом важно, что в восьми строках очень много повторов, а в целом употреблен минимум лексики.

То же можно сказать о миниатюре Веры Павловой:

если есть чего желать  
значит будет о чем жалеть  
если есть о чем жалеть  
значит будет о чем вспомнить  
если есть о чем вспомнить  
значит не о чем было жалеть  
если не о чем было жалеть  
значит нечего было желать

В стихотворении минимум широко употребительных слов (*желать, жалеть, вспомнить*), к тому же два слова минимально отличаются друг от друга по составу (*желать-жалеть*), что, как показывает практика, также помогает работе памяти. Кроме того, на нем можно отрабатывать синтаксическую структуру условного предложения (*если.. значит..*), структуру, выражающую наличие (*есть чего желать..*), и структуру, выражающую отсутствие (*не о чем жалеть..*).

И наконец, остановимся на стихотворении Светланы, которое демонстрирует искусство краткости, смысловой ёмкости и тонкой звукописи. В этом стихотворении строчки короткие, одно-двухсловные, или состоящие из одного слога (вплоть до одного гласного): каждый слог звучит как отдельная выразительная нота, а слова, произносимые по слогам, приобретают особую смысловую значимость<sup>75</sup>. На этом стихотворении, как ни на каком другом, удобно показать, что слог в языке тоже значим, он может стать стихотворной строкой очень органично, без вычурности и искусственности. Вот эта замечательная миниатюра:

*Зимние стихи*

Скрыл  
снег  
сном  
быль  
всех  
слово-  
сени.  
Поседел  
снег  
как мел.  
А метель?  
Ей - лететь!

Подтекст этого стихотворения, его образы и глубинный смысл учащиеся могут понимать по-разному, что естественно для восприятия художественного произведения с его глубокой смысловой перспективой, которая не может быть передана обычной речью. Например:

---

<sup>75</sup> Если человек говорит что-то важное и хочет это подчеркнуть, он произносит это по слогам: «О-бя-за-тель-но!», «Ни в ко-ем слу-ча-е!» (Е.А. Брызгунова, из лекций).

*слова осени* понимаются учащимися или как «слова, сказанные осенью», или «слова, которые пришли в голову осенью», *быль слов осени* интерпретируется как «правда этих слов» или «реальность этих слов», *снег скрыл* воспринимается или как «зима уничтожила», или из-за зимы все старое исчезло и стало по-другому, *скрыл снег сном* учащиеся передают такими словами как «реальность исчезла» или «все превратилось в сон». Осень и зиму они понимают или в прямом смысле как время года, или как символы чувства (осень – золотая пора, красивая пора чувства, а суровый холод чувства – это его конец), или как период жизни человека (осень жизни – зрелость, зима – старость). *Поседел снег, как мел* понимается ими или «снег стал мудрым», или что «даже снег стал седым от страданий». *А метель – ей лететь* – это что-то, что не находится в нашей власти, может быть, судьба. Учащимся особенно нравится звукопись этого стихотворения, в частности, повторение звука «л» (твердого и мягкого: *скрыл, была, слов, поседел, мел, метель, лететь*). Благодаря точному подбору слов становится возможным эстетическое воздействие поэтической речи на учащихся, слова глубоко трогают их, помогают почувствовать глубину эмоций поэта.

Резюмируя сказанное, можно с уверенностью сказать, что начиная с первых занятий по русскому языку как иностранному преподаватель может систематически обращаться к стихам: начинать с так называемых цифровых стихов, а затем переходить к замечательным миниатюрам русских поэтов (и отрывкам из их стихов), которые благодаря рифме и ритму воздействуют на учащихся эстетически и эмоционально, и тем самым помогают запомнить употребительную русскую лексику и необходимые синтаксические структуры, а главное – проникнуть в мир чувств русского человека.

### Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языку). – М., 2009.
2. Бабанский Ю.К., Оптимизация процесса обучения. – М., 1982.
3. Бойчук Е. И. Восприятие ритма прозаического текста [Текст] // Актуальные вопросы филологических наук: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, ноябрь 2011 г.). – Чита, 2011.
4. Большая Советская Энциклопедия (БСЭ). Словарная статья «Ритм». – <http://bse.sci-lib.com/article097096.html> (дата обращения - 1 мая 2014)
5. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
6. «Психологическая энциклопедия». Издание второе. Редакторы: Корсини Р., Ауэрбах А. – Спб., 2006.
7. Наговицын А.Е. Особенности ритмо-фонетической структуры текста: Смысловое наполнение фонетических знаков. – М., 2005.
8. Нечаева Л. Н. Межкультурная коммуникация в условиях эстетической ситуации. В сборнике: «Язык. Литература. Культура. Вып. 4.» – М. 2008.
9. «Независимая газета» 08.04.2014. Статья «Неспособных к иностранным языкам нет». – [http://www.ng.ru/education/2014-04-08/8\\_nifsi.html](http://www.ng.ru/education/2014-04-08/8_nifsi.html) (дата обращения - 1 мая 2014)
10. Хованская З.И. Анализ литературного произведения в современной французской филологии: для институтов и факультетов иностранных языков. – М., 1980.
11. Яценко И. И. Художественный текст как средство мотивации изучения русского языка иностранцами. – В сборнике: «Язык. Литература. Культура. Вып. 4». – М. 2008.



**Кулькова Р.А.**  
кандидат филологических наук, доцент  
Университет Санг-Мён  
Чонан, Южная Корея

## **РИТМ И РИФМА КАК АКТИВИЗАТОРЫ РАБОТЫ ПАМЯТИ НА УРОКЕ ПО РКИ. СТАТЬЯ ВТОРАЯ.**

**Abstract.** This article discusses a possibility of using Russian «training poetic miniatures» (речёвки) written by teacher of Russian as a foreign language. Teacher has to write his (her) poetic miniatures on the basis of the mistakes caused by insufficient phonetic skills. Students make phonological errors that impede communication (приданое – предание, свет – цвет, гладкий – краткий, лектор – ректор, болевой – волевой and others). Poetic miniatures include units that are mixed in student's pronunciation and work on training miniatures is aimed to prevent of mixing of these units. Article shows many examples of special training poetic miniatures created by the author of article.

### ***Введение***

В нашу динамичную, информационную эпоху требования к разнообразию форм работы на уроке повысились. Они повысились потому, что современный учащийся, особенно если это не ребенок, живет в дефиците времени, и к тому же ему открыт доступ к информационным ресурсам самого разного рода. Он может легко сравнивать работу разных преподавателей и разные методические системы, просматривая интернет-вебинары, доступ к которым открыт из любой точки мира. В таких условиях, как нам кажется, возрастают требования к обучению в духе высказывания Льва Ландау, который говорил: «Все что нудно, очень вредно». То есть современное обучение языкам, чтобы быть конкурентоспособным, должно быть максимально разнообразным по форме и увлекательным по содержанию.

Но любое обучение – это процесс освоения чего-то непривычного, нового, а учиться новому (каково бы ни было конкретное содержание обучения) – процесс неприятный, даже горький, ведь надо продираться сквозь свои ошибки. Являются ли ошибки «обязательным» элементом занятий? Да. Тут уместно вспомнить общеизвестный методический принцип, который заключается в том, что если на уроке учащиеся не делают ошибок – значит педагог выбрал слишком легкий материал (он им уже известен), а если ошибок слишком много – значит, уровень трудности завышен, и это тоже промах преподавателя. В обоих случаях у учащихся возникнут негативные эмоции. Среднее же количество ошибок, если материал для урока подобран правильно – это норма в любом обучении. А когда человек ошибается, он испытывает неприятные чувства, которые каким-то образом преподаватель должен минимизировать. Речь в статье пойдет о смягчении отрицательных эмоций на уроке с помощью ритма и рифмы, то есть с помощью самодельных учебных речевок, написанных преподавателем с целью предупреждения типичных, повторяющихся ошибок.

Являются ли конкретные ошибки наших слушателей (фонетические, интонационные, лексические, синтаксические, коммуникативные) неожиданными для преподавателя? Для опытного преподавателя очень часто – нет. Особенно если он из года в год ведет их запись и анализ. Этот учет позволяет выделить ошибки, которые снова и снова повторяются, что есть показатель их закономерности, поэтому их можно и нужно научиться предупреждать или хотя бы уменьшать их количество.

Имея большую картотеку типичных ошибок, мы задумались над тем, нельзя ли рутинную работу над ошибками сделать более интересной, яркой, запоминающейся, а значит, и более результативной? И мы дали на этот вопрос утвердительный ответ, начав использовать

на своих занятиях многочисленные написанные нами учебные ритмизированные строки, которые далее мы будем коротко называть «речевки». Мы заметили, что все, что «в рифму», лучше запоминается (например, расхожие фразы «Медленно, но верно», «Понятно, но неприятно» и др.). Не случайно учить стихи на порядок легче, чем прозу, и лучше запоминаются рифмованные и ритмизированные пословицы (*Что написано пером, не вырубишь топором*), чем тексты без рифмы и ритма (*Спасаясь бегством, не любят природой*, восточная пословица). Именно поэтому народный гений создавал прежде всего именно ритмизированные пословицы. Нашим предкам было ясно, что если они не заритмизируют и не зарифмуют мысль, она может и не сохраниться в следующем поколении.

Данная статья является второй в серии из двух статей, помещенных в данном сборнике. В первой мы рассмотрели возможности ритма и рифмы как усилителей памяти и, как следствие, интенсификаторов учебного процесса. В ней мы осветили теоретические вопросы, которые возникают при изучении и использовании ритма, а также показали на конкретных примерах, что даже на начальном этапе обучения в учебном процессе могут быть использованы многочисленные аутентичные стихотворные миниатюры, при условии, что в них неактивной лексики и фразеологизированных синтаксических структур. В данной, второй, статье мы ставим совсем другую задачу: показать, что преподаватель может *сам* писать рифмовки, исходя из *типичных ошибок учащихся*, чтобы предупредить их появление. Конечно, идеальным было бы, если бы преподаватель РКИ являлся одновременно поэтом. Но такого преподавателя пока нет. Поэтому в своей работе нам придется удовлетворяться собственными незамысловатыми речевками. Предлагаемая нами форма работы над ошибками в стихотворной форме может сыграть положительную роль в обучении, потому что становится возможным произвольное запоминание нужных слов

Какие ошибки должны стать материалом для речевок в первую очередь, чтобы помочь учащимся осознать свои ошибки и не повторять их? Это, что очевидно, ошибки, которые искажают смысл высказывания и мешают собеседнику правильно понять смысл сказанного: ведь иногда не совсем ясно, что именно сказано – «церковь» или «червяк», «коробка» или «коровка», «посуда» или «фасон», «болевой» или «волевой», «органично» или «ограниченно», «порочный» или «отборочный», «тени» или «цели», «усекут мозги» или «утекут мозги», «и́греки» вместо «игроки́», «трусь́» или «стрэ́ссы» и так далее. Примеры можно было бы продолжать бесконечно, потому что фонетические смешения в речи учащихся многочисленны.

Законы изучения слов иностранного языка, как известно, таковы, что наиболее легко запоминание происходит в какой-то тематической группе: например, все знают на изучаемом иностранном языке счет до 10 или все семь дней недели именно благодаря тому, что учат эти слова в группе и в определенной последовательности. Но дело в том, что цифры и дни недели – это тематические группы (и в этом смысле простые для понимания), а ошибки возникают зачастую в случайных парах слов. Например, учащиеся путают слова «тело» и «дело», и эта пара слов является случайной: ведь она не связана ни отношениями синонимии, ни отношениями синонимии, данные слова имеют только фонетическое сходство и сходство морфемного состава. Как бороться с такого рода ошибками и сделать работу по предупреждению ошибок интересной? Думается, что с помощью «дедовского способа»: ритма и рифмы. Самым простым вариантом учебных речевок является *двуязычная стихотворная миниатюра* (то есть речевка на двух языках). Вот, например, речевка, в которой отрабатывается произношение двух случайных пар слов: «тело» – «дело», «церковь» – «червяк». Важно отметить, что мы не заставляем учащихся учить эти учебные строчки наизусть (они этого не стоят), но дело в том, что стихотворная форма может остаться в памяти учащихся произвольно.

*Слова́ путать надоело,  
Я запомню это так:*



«body» – **тело**,  
«business» – **дело**.  
**цёрковь** – «church»,  
а «screw» – **червяк**.

Далее мы будем говорить о речевках, написанных полностью на русском языке. Среди них есть такая разновидность как двустишие, задача которого показать различие между двумя смешиваемыми учащимися словами, которые имеют разное значение. Это, например, такие слова как «хлеб» и «хлев», «вылетит» и «вылечит», «честный» и «чистый», «больно» и «вольно» и др.. В этих речевках нет сюжета, так как они представляют собой простую иллюстрацию к различию между словами с разным значением и не ставят задачи эстетического воздействия на учащегося. Однако и они могут понравиться учащимся и сослужить свою службу в деле обучения:

*Если **честный** – человек.  
Если белый, **чистый** – снег.*

*Человеку нужен **хлеб**,  
А корове нужен **хлев**.*

*Птицу надо **вылечить**:  
Из дома сможет **вылететь**.*

*В больнице слышим: «**Больно!**»  
В армейском фильме: «**Вольно!**»*

Мы понимаем, что в такого рода речевках чувствуется некоторая искусственность, строчки «притянуты за уши», однако пренебрегать ими не стоит; кому-то они могут помочь запомнить единицы, отличающиеся только одним-двумя элементами. В такого рода речевках можно использовать формы спряжения глагола, как например, мы это сделали в речевке на различение Р-Л («красть» – «класть»):

***Красть-краду-крадешь-крадут.**  
**Класть-кладу-кладешь-кладут.**  
**Чужие вещи не крадут!**  
**На книги ноги не кладут!***

Но если говорить об использовании стихов в целом, то, как мы заметили, учащимся больше нравится тренировать свое произношение на таких речевках, где есть пусть слегка искусственный, но все же какой-то **сюжет**. Все речевки, которые приведены ниже как иллюстрации, являются в той или иной мере сюжетными, и именно на них мы сосредоточим основное внимание. Примером сюжетной речевки может стать четверостишие, которое написано для работы над словами «приданое» и «предание» (в стиле агиток Маяковского): «Приданое ушло в предание»:

***Приданое от невесты –  
ушло в предание мрачное.**  
**Приданого вместо -  
Даёшь контракт брачный!***

Существование случайных пар слов («чистый» – «честный», «приданое» – «предание» и др.), то есть пар слов, не связанных друг с другом семантически, имеет не только негативную сторону (смещение, неразличение их в сознании учащихся), но и позитивную. Во-первых, для преподавателя это дополнительный материал по работе над фонетикой (причем в для искусственных упражнениях, а в упражнениях, практически полезных, так как они предупреждают *реальные* ошибки). Во-вторых, значение такого материала может быть также в том, что для некоторых учащихся как раз фонетическое сходство между словами позволяет эти единицы запомнить, особенно если одно из слов он уже знает и если с самого начала работы над этой парой слов учащийся с помощью преподавателя хорошо вник в семантическое и фонетическое различие между ними.

Например, учащийся знает слово «личный». Можно с уверенностью сказать, что если в его речи звуки Ч-Ш различаются не четко, то впоследствии он не будет дифференцировать в своем произношении (и в восприятии на слух) пару слов «личный» – «лишний». Чтобы предупредить эту ошибку, мы написали речевку. Работа с ней предполагает, что предварительно объясняется разница между выражениями «ничего личного!» (которое означает, что в сказанном нет критики собеседника, упреков или намеков) и «ничего лишнего» (только необходимое):

*Мой совет – не только тебе  
(Ничего личного!):  
Покупай в магазине строго по списку  
И ничего лишнего!*

Возможно написание речевки с учетом другого рода ошибок. Не секрет, что определенно-го рода ошибкой в овладении языком можно назвать *неупотребление* некоторых слов, активных в речи русских, и замена их в речи иностранцев неподходящими словосочетаниями. К такого рода ошибкам относится лексика, обозначающая отрицательные эмоции. Мы заметили, что при выражении негативных переживаний учащиеся оперируют самыми примитивными словосочетаниями вместо того, чтобы употреблять необходимые глаголы. Например, вместо глагола «расстроиться» наши слушатели говорят «чувствовать плохо», вместо «рассердиться» – «говорить очень громко с эмоцией». Это связано, видимо, с определенным разрывом между теорией и практикой: в жизни отрицательные эмоции – не редкость, а в учебниках практически нет глаголов, их выражающих. Поэтому мы сочинили учебную речевку, которая включает оба этих частотных глагола («расстроиться», «рассердиться»), и назвали ее «Провал на экзамене»:

*На экзамене вчера  
Анна провалилась:  
И сама расстроилась,  
И мама рассердилась.*

Речевки могут быть использованы в соответствии с методическими предпочтениями преподавателя. Что касается нас, то мы работаем с речевками в три этапа.

Этап первый. Введение новых слов с акцентом на структуру, в которой они употребляются, и сопоставлением с теми единицами, с которыми это может быть перепутано. Например, из года в год сталкиваемся с ошибками «\*У меня болею», «\*Я болит нога». Когда начинаем работу над темой «Здоровье и болезнь», показываем, что в русском языке *два* глагола *болеть*, которые изменяются по-разному и употребляются в разных структурах, имеющих разное значение:

✓ структура «У кого болит что» с глаголом «болеть», который изменяется, как глагол «говорить» ( в речи употребляются только две из шести возможных форм: «болит» и «бо-

лят»). Значение структуры – наличие боли в каком-то месте тела.

✓ структура «Кто болеет (чем)» с глаголом «болеть», который изменяется, как глагол «читать». Значение структуры – состояние болезни в противоположность состоянию здоровья.

Второй этап.

Работа с мини-диалогами, которые включают эти структуры, например,

–Алло! Привет, Инна! Как дела?

–Привет, Лена! Плохо!

–Почему?

–Да вот... Лежу. Болею. Грипп.

–Я слышу – голос невеселый! А что у тебя болит?

–Очень болит голова и горло. Выздоровлю – позвоню тебе.

–Выздоровлявай скорее!

Этап третий. В качестве закрепления материала «выпускаем на сцену» две учебные речевки (по мотивам стихотворения А. Барто «Я лежу, болею»):

*Я лежу, болею,  
голова **болит!**  
Сам себя жалею:  
Ничто не веселит.*

*Я лежу, болею,  
Сам себя жалею!  
Если **выздоровлю** скоро,  
Я повеселею...*

Работая с речевками, можно менять лицо глагола и соответствующим образом изменить всю речевку:

*Ты лежишь, болеешь... / Он лежит, болеет.../Она лежит, болеет...*

Полезно также упражнение на разные типы интонации на материале той же лексики:

*Кто лежит? Кто болеет? (ИК-2)*

*Лежишь? Болеешь? (ИК-3)*

*Я лежу, болею. А ты? А ты как? (ИК-4)*

*Как я болел! Как болела голова! Как болело горло! (ИК-5 или ИК-6)*

Завершаем работу чтением речевки в разном темпе – от распевного до темпа скороговорки.

В качестве дополнительного материала (если позволяет время) можно использовать и другие стихотворения на тему болезней. Одно из них – с глаголом «заболеть» в форме совершенного вида:

*Три мороженных я съел,  
Было очень вкусно.  
А потом я **заболел** –*

*Стало очень грустно*<sup>76</sup>.

Другое дополнительное стихотворение – это речевка с многократным повторением слова «болеть»:

*Из бара я вышел -  
Болит голова.  
В офисе, в клубе-  
Болит голова.  
Везде у меня  
Всегда у меня  
Ужасно болит,  
Болит голова.*

Завершая краткое вступление, считаем нужным особо подчеркнуть такой момент как *добровольность* работы с учебными речевками: прежде чем предъявлять их учащимся, можно деликатно поинтересоваться, не против ли они того, что в обучении будут использованы самодельные речевки, которые сочинил сам преподаватель (или переделал аутентичные миниатюры профессиональных поэтов), которые могут напоминать детские стихи. Особенно это касается взрослой, как правило, очень занятой аудитории. Однако трудно себе представить, что найдутся такие учащиеся, кто откажется от этого вида работы: ведь она делает урок менее заформализованным и дает шанс произвольного запоминания. Кроме того, для всех речевок отобрана лексика, которая наиболее часто попадает в так называемую зону ошибок, и это тоже учащиеся осознают.

Теперь, после того как мы осветили некоторые общие вопросы работы над ошибками с помощью создания учебных речевок и показали принципы работы с такого рода стихами на занятии, мы можем перейти к иллюстрациям и предложить написанные нами учебные речевки на предупреждение типичных ошибок, с которыми мы сталкиваемся в работе с корейским контингентом.

### ***Примеры учебных речевок для предупреждения типичных ошибок***

Известно, что работа над лексикой ведется, как правило, в рамках определенных тем.

1. Работая над темой «Ваше имя», нельзя не учитывать, что в язык активно вошло слово «имейл», и носителю иностранного языка оно напоминает слово *имя*, что не случайно, потому что родительный падеж множественного числа (*имён*) отличается от именительного падежа слова (*имейл*) незначительно. Отсюда многочисленные коммуникативные сбои: на просьбу дать имейл собеседник называет свое имя. Мы бы предложили коллегам не ждать, когда такая ошибка появится, а сразу после знакомства со словом «имя» сопоставить его со словом «имейл», обращая внимание на падежные формы и место ударения: *имя*, *имени* (ед.ч.) – *именá*, *имён* (мн. ч.) и *имейл*, *имейла*, *имейлов*. После этого мы предлагаем речевку:

*Вот для вас моя визитка:  
Имя, адрес и имейл.*

И далее работаем с речевкой по той же схеме, о которой мы рассказали выше.

2. В теме «Магазины и покупки» весьма вероятно появление большого количества

<sup>76</sup>

Это адаптированное к нашим целям стихотворение М. Дружининой «Я когда сосульку ел».

предметной лексики, в том числе слова «кроссовки» как вида обуви, популярной у молодежи чуть ли не во все времена годв. Но это слово в произношении может звучать как *красавец*, поэтому предлагаем следующую простую речевку:

*Как кроссо́вки надеваю,  
Как ветро́вку надеваю,  
Так красáвцем все меня  
В школе называют<sup>77</sup>.*

В рамках той же темы покупок всплывают трудности в различении (в произношении и в восприятии со слуха) слов «обувь» и «овощ», «посуда» и «фасон». Этот факт «вдохновил» нас на написание речевки, которая включает одновременно все четыре слова, которую можно назвать «Любительница красивых вещей»:

*Я овощи ем  
Из красивой посуды.  
И обувь моя —  
Самый лучший фасон.*

Обратим внимание на то, что в данной речевке к одной ситуации привязаны сразу четыре трудных для произношения слова, и ценность этой миниатюры заключается в том, что в ней нет неупотребительной лексики или сложных синтаксических структур. Найти среди аутентичной поэзии что-то подобное практически невозможно.

3. Обсуждая тему «Спорт», мы не избежим словосочетания «принимать душ после матча или тренировки». Но слово *душ*, как правило, путается в сознании учащихся со словом *душá*, и кроме того, недостаточная вибрация голосовых связок может привести еще и к тому, что слово будет звучать как *тушь*. Чтобы с помощью минимальных усилий и за минимальное время предупредить такую ошибку, сначала показываем некоторые падежные формы этих слов (*душ* — в душе, *душá* — на душе, *тушь* — тушью), отрабатываем их произношение, а затем знакомим с речевкой «Баскетболистка-кокетка»:

*Матч закончился уже —  
Стало легче на душе́.  
И после матча в душе  
Глаза я крашу тушью.*

4. Одна из частотных и трудно исправимых фонетических ошибок корейского контингента заключается в плохом произношении губно-губных и губно-зубных звуков: в – ф – п – б. Произношение этих звуков (после того как они поставлены) приходится держать под контролем на протяжении всего обучения. Тут тоже помогает периодическое обращение к стихам. Например, можно использовать стихотворение Г. Сапгира, в котором многократно повторяется звук Ф (если проходится тема о спорте):

Сказала тетя: «Фи, футбол!»

---

<sup>77</sup>Если учащихся затрудняет синтаксическая структура со значением следствия (как... - так...), речевка может быть упрощена в бессоюзную, тоже со значением причины-следствия (или временной последовательности – когда я надеваю кроссовки, все называют меня красавцем): Я кроссовки надеваю – Все красавцем называют.

Сказала мама: «Фу, футбол!»  
Сестра сказала: «Ну, футбол...»  
А я ответил: «Во! – футбол!»

А вот речевка «Вы готовы к уроку?», которая содержит всю группу губно-губных и губно-зубных звуков в большом количестве (7) может быть использована в самом начале урока как вводная речевка, сигнал к началу урока:

*Вы пунктуальны:  
все уже в сборе.  
Если готовы,  
пора начинать.*

Мы заметили, что учащиеся особенно охотно принимают такую систему работы, при которой поставленные звуки закрепляются в частотных языковых клише (речевых стереотипах). Работа будет идти тем активнее, чем яснее учащийся видит, что для отработки того или иного звука (или группы звуков) преподаватель предлагает ему не случайные слова и словосочетания, а какие-то полезные выражения, которые он может употреблять в своей повседневной речевой коммуникации сразу после того, как он выйдет из аудитории. Из пересчитанных речевек таким свойством особенно обладают две – только что приведенная и речевка про визитку (см. выше: «Вот для вас моя визитка...»). Поэтому и в других речевках мы стараемся использовать как можно более частотные выражения русского языка, которые постоянно на слуху и «на языке» у русских. Например, выражение «обратите внимание» сверхчастотно, поэтому преподаватель должен как можно чаще употреблять в своей речи на уроке и тем самым помочь учащимся его запомнить<sup>78</sup>. Кроме того, предлагаем учебную речевку, в которой, помимо тренировки звуков Б-В, учащиеся могут заучить управление (обратить внимание *на кого, на что*) и употребление несовершенного вида глагола при отрицании (обрати, но: *не* обращай!). Эту речевку мы назвали «Нарцисс»:

*На меня, на меня  
Обрати внимание!  
И не обращай внимания  
Больше ни на что!*

Русские поговорки, насыщенные звуков В – «Поживем-увидим» и «Доверяй, но проверяй» – также принадлежат к числу самых статистически частотных. Поэтому их тоже полезно вводить в активный запас учащихся. Тут поможет речевка «Недоверчивый друг»:

*Друг мой никому не верит:  
Мол, **поживем-увидим!**  
Мол, **доверяй, но проверяй,**  
А то тебя обидят!*

5. Если выше мы говорили о включаемых в речевки полезных для повседневной коммуникации выражениях, то сейчас перейдем к таким речевкам, создание которых продиктовано необходимостью предупредить типичные смешения слов. Перечислим эти речевки, указывая в скобках, неразличение каких слов послужило стимулом для ее написания.

➤ *После копии – выпьем кофе* (кофе – кафе – копия)

<sup>78</sup>Отработка Б-В идет интенсивно, если перед каждым уроком проводится фонетическая *миниразминка*: бра-братите-обратите, вни-внима-внимание, обратите-обратите-обратите внимание, внимание-внимание-внимание обратите.

Чтобы сделать **копию**  
Приходи в наш **о́фис**.  
А напротив нас — **кафе́**,  
После выпьем **ко́фе**.

➤ *О вреде сигарет* (вред – бред – бренд)

*Сигареты- это **вред**.  
(Даже самый лучший **бренд!**)  
Мысль о пользе сигарет-  
Извините, полный **бред!***

➤ *Какие слова надо знать*(браво – справа).

В такси знай: «слева»-«**справа**»  
В театре: «бис!» и «**браво!**»

➤ *Мой брат и врач*(брат – врач).

***Брат** в больнице был вчера  
**Брата врач** лечил с утра  
**Брат врачу** сказал «спасибо»,  
**Брату врач** сказал «счастливо».*

➤ *Маленький боксер*(болевой – волевой, воля – боль).

*Хоть удар был **болевой**,  
Он ребенок **волевой**:  
У него есть сила **воли**,  
И не плачет он от **боли**.*

➤ *Давайте добавим эмоций* (давай – добавь).

***Давайте** споем, **давайте** станцуем-  
**Добавим** эмоции в скучную жизнь.*

➤ *Большой выбор в магазине* (бы – вы)

–Если бы у вас был выбор:  
Что здесь выбрали бы вы?  
–Если бы у нас был выбор,  
Выбрали бы мы столы.

➤ *Фильмы для фирмы* (фирма – фильм)

*Я работаю **на фирме** –  
Я пишу рекламу **к фильмам**.*

➤ *Кто вы – ректор или лектор?* (лектор-ректор)

*На лекции я лектор,  
А в ректорате ректор*

➤ *Будущий повар (любить-рубить)*

*Я люблю салаты делать,  
салаты – это вкусно.  
А чтоб салат дешёвый был –  
рублю туда капусту.*

➤ *Хороший оратор (гладкий – краткий)*

*Выступил он гладко  
И, к счастью, очень кратко.*

### **Заключение**

Можно подвести итоги сказанному следующим образом. В повседневной рутинной работе по автоматизации звуков русского языка могут использоваться самодельные учебные стихи (речевки). Их роль в обучении заключается в том, что они

1. разнообразят формы работы на уроке
2. улучшают работу памяти учащегося (непроизвольное запоминание).

Любая стихотворная миниатюра полезна для развития языковых навыков учащегося, но с точки зрения развития речи особую ценность представляют речевки, написанные «на темы частотных ошибок», то есть включающие, как минимум, два слова, в которых есть трудные звуки и смешение которых приводит к фонологическим ошибкам (изменению смысла высказывания).

Речевки можно классифицировать как

1. двуязычные и одноязычные
2. бессюжетные и сюжетные.

Работа с короткими речевками хороша тем, что эти стишки не содержат незнакомых для учащихся слов, разнообразят урок, воздействуют на эмоциональную сферу учащегося и уже тем самым создают условия для интенсификации работы памяти.

Познакомившись с возможностью такого типа работы, каждый преподаватель может выделить специфические ошибки своих учащихся сам и начать сочинить свои собственные ритмизированные зарифмованные строки для практических занятий по РКИ.





*Кульшиманов Канат*  
магистр журналистики  
докторант факультета журналистики и политологии  
ЕНУ им. Л.Н. Гумилева  
г. Астана, Казахстан

## **ФУНКЦИИ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО СТОРИТЕЛЛИНГА (на примере текстов информагентств)**

**Abstract.** The article analyzes multimedia storytelling presented on the websites of information agencies, put forward the concept of the news media storytelling, determined by its genre features.

Современные масс-медиа активно используют многие литературные приемы. Еще в конце 1960-х годов американские писатели Том Вулф, Трумен Капоте стали зачинателями дискуссии о необходимости взаимодействия литературы и журналистики. Прозаики сетовали на то, что литература сильно удалилась от факта, документа в мир художественного вымысла, а журналистика стала очень упрощенной и сухой. Том Вулф считал, что традиционная журналистика не способна быть хроникером, «секретарем» своего времени, это удалось лишь О. Бальзаку. Объективность СМИ, по Тому Вулфу, скрывает приверженность корпоративной лжи [1, 512]. Тогда-то и возникает проза «сырого факта» - иначе «паражурналистика», «новый журнализм», обозначив пути поиска выхода из кризисного состояния и литературы, и СМИ.

В результате появляются великолепные произведения Т. Капоте «Хладнокровное убийство» (1965), Нормана Мейлера «Песнь палача» (1979) и другие «романы из жизни», написанные на основе газетных хроник.

Взаимодействие литературы и СМИ – процесс постоянный, однако в разные эпохи имеющий сложные формы воплощения и результативность. Эпоха литературоцентризма сменилась властью медийной реальности. В результате экранный мир, потеснивший книжную культуру, значительно активизировал процесс заимствования журналистами различных литературных приемов. Сегодня в СМИ наблюдается использование прямой речи, драматизация действия в самых различных жанрах, возросло пристальное внимание авторов к вычкам, манерам, позам, жестам, стилю одежды, к индивидуализации речи персонажей и героев. Центром этого тяготения к литературности становится сегодня сторителлинг или медийная нарративность, когда сообщение или новость стремится стать рассказом, историей. Будто следуя пожеланию Тома Вулфа, который заметил: «Газетно-журнальные статьи можно писать так, чтобы... они читались как история (роман)» [2,57], современные журналисты пытаются трансформировать новости и факты из реальной жизни в захватывающие рассказы о преступлениях, погонях и происшествиях.

Термин сторителлинг (storytelling - рассказывание историй) очень близок по смыслу к понятию нарратив (narration). Л. М. Землянова видит принципиальное отличие между ними в том, что «narration больше соответствует понятию дикторского текста, комментария к визуальным образам, показанным на экране, тогда как storytelling означает скорее именно вербальный процесс рассказывания, изложения или описания событий, историй, конфликтов, действий» [3]. Дело в том, что литературоведческое понятие нарратив имеет давнюю и сложившуюся теорию поэтики повествования и не имеет никакого отношения к дикторским текстам и комментариям. Более справедливым будет не смешивать литературоведческие и медиаисследовательские подходы к различным по природе текстам. Тем самым обязательно следует различать литературный и медийный нарратив, а термин сторителлинг предпочтительно

использовать только по отношению к медийным текстам. В связи с этим чрезвычайно актуальной является задача выявления наиболее важных принципов медийной нарративности, более глубокое исследование типов и функций сторителлинга в различных видах СМИ.

В данной работе будут исследованы функции мультимедийного сторителлинга, представленного на сайтах информационных агентств Казахстана и России.

Для начала выясним особенности мультимедийного сторителлинга. Мультимедийный сторителлинг (трансмедиа сторителлинг) – один из самых распространенных и востребованных типов медийной нарративности. Трансмедиа сторителлинг – это возможность использования технологических возможностей современных масс-медиа, когда события передаются не только вербально, но и посредством фотографий, слайд-шоу, изображений, рисунков, картинок, инфографики, звуков, аудио и видеоматериалов. При этом, каждое из этих средств дополняет, не повторяя и не исключая друг друга.

Такое одновременное использование различных форм передачи информации максимально плодотворно осуществляется в Интернете, в частности, на сайтах информационных агентств. Мультимедийный сторителлинг дает возможность не просто перечислять хронологию фактов, а подать материал в увлекательной форме, в виде рассказа, в подтексте которого улавливается сюжет, персонажи, конфликт и иногда точки зрения о событии, исключая непосредственно выраженную авторскую позицию. Тем самым, трансмедиа сторителлинг – это технология рассказывания историй, которая пересекает все виды медиа: традиционные, новые, цифровые и «материальные» (DVD, CD) – и одновременно находится в отдалении (по ту сторону) от них. История, рассказанная с использованием этой технологии, сложно взаимодействует с медийным пространством и может подвергаться непрерывным изменениям. В этом существенное отличие мультимедийного сторителлинга от литературного.

Когда редакции новостных сюжетов стараются полноценно и разнообразно использовать основные техники сторителлинга в сети – контекст и непрерывность, мультимедийные истории приобретают некую оболочку, которая позволяет читателям проследить историю от начала до завершения. Для этого используются гиперссылки на более ранние размещения текста, чтобы читатель мог узнать экспозицию истории, ее развитие, продолжение. Эти ссылки могут открыть пользователю сайтов информагентств страницы архива, фотобанк, хронику, инфо-боксы. Помимо этого отображаются ссылки на истории, перекликающиеся по теме и сюжету, так называемые сходные истории, а также различные он-лайн форумы и комментарии по теме. Информация в каждом прикрепленном материале расширяет поле нарратива, разворачивая перед читателем контекст истории, дополняя уже известные детали и факты.

Части мультимедийной истории можно назвать кейсами, чтобы отличать их терминологически от частей литературных нарративов. Каждый кейс связан с глобальными сферами человеческого общества, с политикой, с международными отношениями, с образованием, здравоохранением, все эти сферы также объединены на сайте информационных агентств в еще более крупные кейсы-рубрики.

Казахстанские информационные агентства - Казинформ, VNews, Tengrinews, KazakstanToday, российские – ИТАР-ТАСС, РИА Новости, Интерфакс, РБК, мировые – Reuters, Франс-Пресс, AssociatedPress и другие являются мультимедийными. Здесь есть текст, обязательно сопровождаемый фотографиями, иллюстрациями, видео и другими визуальными медийными формами. Взаимодействие вербальной и визуальной информации определяется термином «креолизация». Креолизованный стиль является обязательной приметой мультимедийного сторителлинга.

Лучшие трансмедийные истории являются многомерными, так как в них есть элементы, способствующие созданию интересной и неоднозначной по смыслу истории.

Следует заметить, что медийный нарратив, чаще всего, во многом проигрывает литературному. Перечислим причины этого явления:

Медийная история может быть «высосана из пальца», то есть истории как таковой нет, но журналист обыкновенную информацию пытается подать как историю. Примером может бытовая мини-история о том, что жители многоквартирного дома пожаловались на соседа, захлавившего свою квартиру вещами с мусорной свалки. Подобные сюжеты часто мелькают как в телевизионных новостях казахстанских телевизионных каналов, так могут появляться и на сайтах информационных агентств. В данном сообщении нет ни предыстории, ни обобщения, ни объяснения причин такого поведения, ни намека на социальный анализ или психологический подтекст, ни художественной метафоризации, которая бы включала в себя все перечисленное. Это типичный пример медийного сторителлинга не самой высшей иерархии качества. Облегченность, мелкость темы здесь скрываются отдельными элементами бытовой истории.

Часто медийная история обильно снабжается внешними приемами литературной нарративности. Сторителлинг обычно содержит такие элементы, как конфликт, персонажи, динамика действия, экшен, наличие завязки, развития действия, кульминации, развязки. Но обобщения, типизации, подведения к каким-либо выводам из рассказанной истории ждать не приходится. Подобная история как бы повисает в воздухе, теряясь в вале подобных быстро забываемых «историй на час».

Казалось бы, сторителлинг не может быть популярен на сайтах информагентств, так как новости – здесь основной продукт. Однако в век постмодерна и информационных технологий информагентства сегодня не только собирают, «упаковывают» и предоставляют информацию для профессиональных журналистов, но и сами являют собой вполне самостоятельное интернет-СМИ, способное напрямую работать с потребителями-читателями. В связи с расширившимися возможностями информагентства уже не ограничивают жанровый спектр своих материалов.

Однако сторителлинг информационных агентств имеет свои отличительные особенности. Прежде всего, основа сторителлинга в материалах агентств – новость. Затем новостной материал обрастает подробностями и даже может иметь продолжение в последующих сообщениях и заметках, превращаясь в своего рода сериальный сторителлинг. Следующая особенность сторителлинга на сайтах информагентств – мультимедийность. Чаще всего текст сопровождается одной или серией фотографий и может дополняться еще и видео или инфографикой.

В качестве примера можно привести полные драматизма новостные нарративы о пропаже малайзийского авиалайнера, летевшего в Китай, а также целую серию сообщений о крушении южнокорейского парома «Севоль» с многочисленными жертвами людей. Все информационные агентства передавали каждый день новые подробности об этих трагических событиях, акцентируя внимание то на количестве спасенных, то на числе жертв, то на поведении капитана парома, учителя, который спасшись, все-таки покончил с собой. В последующих нарративах внимание переключалось на решения и действия правительства, уюгда высокопоставленные лица принимали решения о своей отставке. Иногда из-за нехватки достоверных сведений или таинственности обстоятельств трагедии, как в случае с малайзийским авиалайнером, отдельные агентства публиковали непроверенные сведения, напоминающие слухи. К примеру, Тенгриный со ссылкой на газету «Московский комсомолец» продолжил серию сторителлинга версией обугоне малайзийского пассажирского самолета "Боинг-777-200" в Афганистан. «Об этом на особом доверии корреспонденту «МК» эксклюзивно рассказал анонимный источник в спецслужбах. По некоторым предположениям, Соединенные Штаты могли таким образом сорвать попытку промышленного шпионажа со стороны Китая»[4].

Можно особо выделить многоэпизодную и еще незавершенную историю украинско-российского конфликта, которой на сайтах российских, украинских и мировых информагентств (Рейтер, Франс-Пресс) отведено особое место. ИТАР-ТАСС, к примеру, имеет специальную руб-

рику «Кризис на Украине» и не менее популярный в летние месяцы кейс «Чемпионат мира по футболу-2014».

Телевизионный сторителлинг отличается от новостной истории информагенств еще большей искусственностью, надуманностью. Там, где раньше был только намек на нарративную сюжетность (передачи о преступлениях, происшествиях), сегодня обязательно выстраиваются в форме истории специальные программы с персонажами, завязкой, конфликтом, кульминацией, развитием действия и развязкой. Многочисленные истории заполнили современные масс-медиа, рассчитывая привлечь внимание читателя, зрителя очередной душещипательной историей о «золушке», «принце и нищем», «гадком утенке», благо литературные архетипы историй многочисленны и проверены литературой на занимательность. Многие журналисты выстроили свою карьеру благодаря именно умелому конструированию очередных женских, мужских, фантастических и сенсационных сторителлингов. По принципу мини-рассказа излагаются даже светские сплетни и пиар-сюжеты об очередных похождениях звезд шоу-бизнеса и масскультуры.

Медийный сторителлинг чаще всего отличается от литературного нарратива поверхностностью, прерывистостью, незавершенностью фабулы, отсутствием глубины, подтекста, однолинейностью, случайностью элементов, клиповостью, мозаичностью сюжетных построений, ориентацией на внешнюю визуальность, а не на глубинно-внутреннюю содержательность или художественно-эстетическую значимость.

Сама специфика работы журналистов, быстротекущая реальность, мгновенное устаревание новостей диктуют репортерам подобный стиль работы, не позволяя существенно углубляться в перипетии той или иной истории, не говоря уже о типизации нравов, социальном анализе событий и поступков персонажей сюжета. Но тем не менее рейтинговость и востребованность медийных нарративов прослеживается по их многофункциональности.

Выделим основные функции трансмедийного сторителлинга:

1. **Аттрактивная** функция. Привлечение внимания пользователей, профессиональных журналистов является наиболее важной целью авторов сторителлинга. Текст, подготовленный с использованием различных медийных платформ, гораздо более ярок, насыщен, мимо него трудно пройти читателю.
2. **Рекреативная** (развлекательная) функция. История, сформированная с помощью мультимедийных элементов, способствует эмоциональной разрядке читателя, который воспринимает информацию и на уровне органов восприятия (слуха, зрения), площадь восприятия и воздействия увеличивается, увлекая пользователя разнообразием форм подачи новостной истории.
3. Функция **фреймирования** - мультимедийные элементы сторителлинга способствуют фреймированию события, когда реальность как бы переписывается, трансформируется с помощью приемов замалчивания одних фактов, выпячивания других, акцентирования внешних элементов истории. Фреймирование связано с незаметными, скрытыми изменениями в интерпретации события или явления, положенными в основу мини-рассказа.
4. **Манипуляционная** функция. Разнообразие техник и инструментов мультимедийного сторителлинга создают возможности манипулирования сознанием читательской аудитории. Приемы игры эффектами драматизма, нагнетание фактов, не всегда достоверных, позволяет добиться «нужного» мнения о ситуации, раскрываемой в истории, позволяя формировать у читателя требуемую точку зрения, подспудно лоббируемую автором.
5. **Коммуникативно-интерактивная функция.** Создание в рамках трансмедийной истории он-лайн чатов, форумов и других платформ связи создает дополнительное поле коммуникативного пространства, воспроизводя эффект дискуссии, свободы мнений.
6. **Эстетико-художественная** функция. Нельзя отрицать, что мультимедийный сторител-

линг значительно увеличивает возможности создания «красивой и красочной картин-ки», ласкающей глаз и слух пользователя. При этом пользователь может использовать удобные и простые опции увеличения, уменьшения фото, просмотра видеоматериалов.

7. **Достоверно-фактографическая функция.** Мультимедийность позволяет предоставить пользователю разнообразный фактографический материал – фото с места событий, разнообразные фотографии героев, очевидцев, аудио- и видеоматериал, документы, а также ссылки на первоисточники сообщений или отзывы других информагентств об этом происшествии.
8. **Темпоральная функция.** Мультимедийность способствует и воссозданию эпохи, времени, лежащими в основе истории. Стиль одежды, качество фотографии, приметы времени, запечатленные фотографией, документами, видеоматериалами позволяют пользователю ощутить пульс времени той или иной эпохи.
9. **Информационная функция** мультимедийного сторителлинга присутствует в каждой истории, позволяя расширять информационное поле новостного нарратива.
10. **Психологически-когнитивная функция** сторителлинга бывает нацелена на формирование нравственно-этических ориентиров читателей, способствуя одновременно созданию психологического подтекста нарратива. Однако эта функция встречается очень редко, обычно в нарративах на темы культуры, искусства и по преимуществу авторство принадлежит опытным журналистам агентства ИТАР-ТАСС или РИА Новости. Так вот сторителлинг о том, что лауреатом премии Rossica стала переводчица Цветаевой Анжела Ливингстоун, снабженный высокохудожественной инсталляцией фотографии поэтессы (ИТАР-ТАСС от 21 марта 2014 г., автор текста Роман Подервянский)[5]. Еще один пример – размещение на РИА Новости в рубрике Weekend от 18.09.2013 г. сторителлинга о драматической судьбе итальянской актрисы Анны Маньяни. Автор Валерия Павлова назвала текст «Анна Маньяни. Актриса на грани нервного срыва»[6].
11. **Возможно доминирование пиар или пропагандистских функций** мультимедийной новостной истории, если это рассказ из жизни звезд шоу-бизнеса или история с идеологическим подтекстом о «безусловной» правоте одной из сражающихся в пропагандистской войне сторон (кризис на Украине).

Тем самым, наблюдается большое разнообразие функций мультимедийного сторителлинга, что может быть объяснением стремительного умножения самых различных медийных историй и рассказов, которые очень сильно отличаются друг от друга по качеству.

Следует выделить особенности новостных мультимедийных сторителлингов. Если раньше, когда информагентства существовали в традиционном виде, предпочтение отдавалось чистой информации, без развертывания ее в историю, то сегодня, в эпоху Интернет-технологий, когда агентства стали не просто предоставлять информацию для СМИ, но и самостоятельными ее распространителями, в условиях жесточайшей конкуренции и борьбы за пользователя, журналисты информагентств стали невольно обращаться к приемам создания новостных историй.

Выделим **отличия новостных мультимедийных сторителлингов** на сайтах информагентств:

1. В основе материала – новость, мирового, национального или регионального значения.
2. Наличие мультимедийных форм нарратива.
3. Лаконичность, сжатость формы.
4. Обязательные элементы – ссылки на источник.
5. Ссылки на свидетелей и очевидцев события или явления.
6. Возможно продолжение истории в последующих выпусках с новыми фотографиями и видеоматериалами.
7. Архивирование историй, возможность их постоянного просмотра.

8. Отсутствие прямой авторской точки зрения на события, что позволяет новостной истории внешне оставаться в ряду таких основных принципов жанров информагентств, как беспристрастность, оперативность, лаконизм, нейтральный стиль.
9. Психологические мотивировки истории минимальны.
10. Доминируют факты и события.

Итак, в современных условиях информационные агентства стремятся использовать все возможные средства привлечения внимания пользователей и читателей. С этой целью расширяется арсенал жанровых предпочтений, когда незаметно новость преобразуется в мини-историю, мини-рассказ, иногда с «сериальными» продолжениями. Элементы нарративной повествовательности на сайтах информагентств имеют свои особенности, связанные со спецификой и традициями деятельности информагентств, когда новость может подспудно содержать в себе элементы захватывающей или сенсационной истории. Однако, в отличие от других СМИ, сторителлинг информагентств всегда основан на новости, иногда на эксклюзивной новости, материал отличается мультимедийностью, лаконизмом, наличием ссылок, отсутствием прямых авторских позиций, метафоричность если присутствует, носит обычно скрытый характер.

Казахстанские информагентства размещали весной 2014 года в форме криминальных сторителлингов истории о похищении и убийствах детей. Финальным завершением сторителлингов о преступлениях обычно бывают сообщения о судебных процессах над преступниками. Это простейшие типы информационного нарратива, где нет элементов социального и психологического анализа причин и последствий преступлений. Именно такие разновидности информационного сторителлинга преобладают на сайтах информационных агентств Казахстана и России.

Новые возможности информационных агентств в современных условиях бурного развития интернет-СМИ, активности которых способствует их взаимодействие с социальными сетями, доступ на мобильные новостные приложения информагентств через айфоны и планшеты, вызвали жанровую трансформацию и новостных сайтов, пытающихся использовать разнообразные формы привлечения внимания пользователей. Доказательством тому является активизация функций и разнообразие типов мультимедийного сторителлинга, прослеживающиеся на сайтах современных информационных агентств.

#### **Литература:**

1. Андреев Л.Г. , Карельский А.В. Зарубежная литература XX века / Андреев Л.Г. Карельский А.В. -Москва: Академия, 2000.- 559 с.
2. Вулф Т. Новая журналистика и Антология новой журналистики / Вулф Т.-Санкт-Петербург: Амфора, 2008.- С.56-63
3. Землянова Л.М. Коммуникативистика и средства информации. Англо-русский толковый словарь концепций и терминов / Землянова Л. М.- Москва: Изд-во Московского университета, 2004.-415 с.
4. [http:// tengrinews. kz](http://tengrinews.kz)
5. <http://itar-tass.com/kultura/1063787>
6. [http://ria.ru/weekend\\_cinema/20130307/806881798.html](http://ria.ru/weekend_cinema/20130307/806881798.html)
7. <http://bnews.kz>



**Куприна Т. В.**  
профессор РАЕ, доцент, к.п.н.  
Уральский федеральный университет  
Екатеринбург, Россия

## ГИПЕРТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**Abstract.** This article discusses the background for establishing a new format of training manuals. The author draws special attention to the fact that the current generation of students, Generation Z, has a different psychological type of perception of text and data messages. In addition, it was born and lives in the era of globalization which requires a high level of tolerant behavior, ability to co-exist with those who are not like us. The proposed hypertextual training manual on intercultural communication is an option of introducing new approaches to teaching.

В современном глобальном мире всё больше людей заинтересовано в расширении контактов с представителями различных стран и культур. Это помогает учиться, работать, путешествовать и просто общаться в реальном и виртуальном пространстве. К сожалению, наше общение не всегда успешно даже при хорошем знании иностранных языков. Проблема находится гораздо глубже, она в традициях, обычаях и культуре, которые необходимо учитывать, чтобы достичь взаимопонимания и успешного сотрудничества.

Кроме того, следует учитывать тот факт, что современное поколение молодых людей значительно отличается от предыдущих поколений. Их часто называют поколением Z (GenerationZ), которое родилось между ранними девяностыми и средними двухтысячными.

В основном, культурологи и демографы называют годом рождения поколения Z — 1991 год, другие источники склоняются к более поздним датам, например к 2001 году. Первая дата была выбрана как момент создания первой всемирной паутины, вторая – как окончательный момент её вхождения в жизнь человека. Важным моментом в рождении поколения Z отмечают распад СССР, что особенно повлияло на жизнь поколения в странах Восточной Европы. В Японии годы поколения Z относят к более раннему периоду (1985—1992 г.г.), так как уровень технологического прогресса в Японии всегда был намного выше других стран.

Общими чертами поколения Z является то, что они «связаны» между собой, благодаря таким вещам как Интернет, YouTube, мобильные телефоны, SMS, MP3- плееры, карманные устройства типа PSP. Поэтому поколение Z становится синонимом англоязычного термина DigitalNative (рус. *примерно можно перевести как Цифровой Человек*). Поколение Z в большинстве случаев уже родились в те времена, когда Интернет полностью вошёл в жизнь современного человека. К тому же Поколение Z — первое поколение, полностью родившееся во времена глобализации.

Таким образом, во-первых, необходима смена подходов к обучению, т.к. традиционные «пассивные» подходы, основанные только на запоминании и воспроизведении изучаемого материала, уже не могут полностью соответствовать психологическому типу обучаемых. Во-вторых, в жизни поколения Z присутствует много виртуальных игровых моментов. Следовательно, все чаще необходимо внедрение в процесс обучения интерактивных технологий. В-третьих, одним из требований глобализации является умение адаптироваться в новой незнакомой среде и уметь общаться с теми, кто на нас не похож.

Авторы «Практикума по межкультурной коммуникации» [2] старались учесть все выше перечисленные обстоятельства и предлагают ознакомиться, понять и приобщиться к культуре самой большой страны: России. Однако ни одна страна в мире не существует изолированно. Важны и её окружение, контакты.

Традиционные исследования по межкультурной коммуникации, как правило, основываются на сравнении и противопоставлении культур. Исследования последнего поколения сравнивают культуры, чтобы найти общие черты, проследить единство их развития. «Практикум по межкультурной коммуникации» также предлагает сравнить культуру России и других стран. В результате вы обнаружите те единые корни, которые объединяют народы всех континентов: Европы, Азии, Австралии, Америки, Африки.

Новизной «Практикума по межкультурной коммуникации» является представление не только самых известных российских городов, Москвы и Санкт-Петербурга, но и Уральского региона, как интенсивно развивающегося и поддерживаемого правительством Российской Федерации. Столица региона – Екатеринбург – является городом, где будет проводиться Чемпионата мира по футболу в 2018 году. Здесь проводятся ежегодные международные выставки и форумы, в том числе, «ИННОПРОМ».

При составлении «Практикума по межкультурной коммуникации» использовался инновационный принцип гипертекста. *Гипертекст* — термин, введённый Тедом Нельсоном в 1963 году для обозначения текста «ветвящегося или выполняющего действия по запросу».

Систему гипертекста предлагают и японские исследователи И. Нонака и Х. Такеучи, обращая внимание на то, что обычный текст имеет один уровень, собственно текст, а гипертекст – несколько. Эти уровни следует интерпретировать как различные контексты. Они переносят знание, изложенное гипертекстом, в другой контекст [3].

Обычно гипертекст представляется набором текстов, содержащих узлы перехода между ними, которые позволяют избирать читаемые сведения или последовательность чтения. В более широком понимании термина, гипертекстом является текстовый фрагмент, словарь или энциклопедия, где встречаются отсылки к другим частям данного текста, имеющие отношения к данному термину.

В литературоведении гипертекст — это форма организации текстового материала, при которой его единицы представлены не в линейной последовательности, а как система явно указанных возможных переходов, связей между ними. Следуя этим связям, можно читать материал в любом порядке, образуя разные линейные тексты (определение М. М. Субботина — российского учёного, пионера в области развития отечественных гипертекстовых систем).

Гипертекстовость (гиперлитература) — новое свойство/характеристика литературного прозаического произведения, для которого характерны черты гипертекста (внутренние корреляционные ссылки, отсутствие линейного повествования). Гипертекст используется для создания *эффекта игры*, т.к. количество значений изначального текста расширяется, благодаря читательскому формированию сюжетной линии.

Практикум составлен по модульному типу, состоит из 14 разделов (модулей), ключей к упражнениям, 3 текстовых приложений, 6 музыкальных приложений, списка использованных источников. Модули охватывают основные параметры русской культуры и соответствующие им аналоги мировых культур.

Отличительной особенностью модулей является их многофункциональное использование, что особенно важно в условиях билингвального образования. Материал модулей можно использовать на междисциплинарном уровне: русский язык – история, русский язык – география, русский язык – культурология, русский язык – литература, русский язык – биология, русский язык – музыка и даже русский язык – математика (числовые параметры).

Кроме того, в каждом модуле выделен ряд ключевых слов, по которым можно составлять тематические минимодули. Преподаватель и сам может комбинировать материал для составления своих минимодулей. Причем модули и минимодули могут быть использованы не только для получения культурологической информации, но и для введения и отработки лексических и грамматических форм. В конце разделов даются упражнения.



- Раздел 1. Российская Федерация** (минимодуль: русский язык – география/архитектура/искусство/образование). Возможно введение названий цветов, профессий, грамматических форм числительных, имен собственных, степеней сравнения прилагательных.
- Раздел 2. Русский национальный символ: берёзка** (минимодуль: география, биология, искусство, литература). Возможно введение темы «Праздники», «Искусство», «Времена года»; грамматическое введение дат.
- Раздел 3. Русский национальный костюм** (минимодуль: русский язык – культурология/ этнография). Возможно введение темы «Одежда», грамматических форм тематических слов.
- Раздел 4. Русские национальные музыкальные инструменты** (минимодуль: русский язык – музыка/география/биология). Возможно введение темы «Музыка», «Страна-национальность», формы предметов, отношений родства, географических терминов, названия деревьев.
- Раздел 5. Русские национальные предметы быта** (минимодуль: русский язык –культурология/география/музыка) Возможно введение темы «Посуда», «Еда», географических терминов, названий деревьев, определение формы, качества, предназначения предмета, числительных, названий культур, профессий.
- Раздел 6. Русская национальная трапеза (еда)** (минимодуль: русский язык – география/литература /искусство). Возможно введение географических названий, названий праздников, одежды, национальностей, числительных, терминов кино- и игровой индустрии, описаний предметов, фруктов, овощей.
- Раздел 7. Русский национальный сувенир** (минимодуль: русский язык – география/история /искусство). Возможно введение имён собственных, названий одежды, домашних животных, географических названий, гендерных различий, частей тела
- Раздел 8. Русские национальные традиции: русская баня** (минимодуль: русский язык – биология). Возможно введение названий деревьев, кустарников, трав, медицинских терминов, национальных названий слова «баня», напитков.
- Раздел 9. Русские национальные праздники и торжества: Масленица, свадьба** (минимодуль: русский язык – искусство/музыка). Возможно введение названий праздников, дней недели, числительных, имён собственных. Введение темы «Родство/семья», дополнение к теме «Еда».
- Раздел 10. Урал – Екатеринбург** (минимодуль: русский язык – география/история /искусство /образование, наука). Возможно введение географических и исторических названий, названий цветов, животных, имён собственных, числительных.
- Раздел 11. Уральские писатели детям** (минимодуль: русский язык – литература/история/география). Возможно введение имён собственных, описаний людей и животных, минералов, географических названий.
- Раздел 12.** В обобщающих упражнениях предложены картинки с изображением детей. Картинки являются опорой при описании внешнего вида и деятельности детей на основе изученного материала.
- Раздел 13.** Упражнения повышенной сложности используются на продвинутом этапе обучения с целью стимулирования поисковой и проектной деятельности.
- Раздел 14.** Методические упражнения для преподавателя помогают анализировать педагогическую деятельность, и направлены на саморазвитие межкультурной коммуникативной компетентности (сенситивности), необходимой для работы в условиях межкультурной среды.

В текстовых **Приложениях** представлены произведения уральских авторов: два сказа П.П.Бажова на русском и словацком языках и одна сказка Д.Н.Мамина-Сибиряка на русском языке. К ним также предлагаются вопросно-ответные задания с опорой на картинки.

В «Практикум по межкультурной коммуникации» входят 6 **Музыкальных приложений**, которые могут сопровождать соответствующие темы разделов («Еда», «Предметы быта», «Символ России», «Праздники», «Музыкальные инструменты»).

Работа с модулями осуществляется с учетом различных уровней подготовки учащихся, основанных на дескрипторах общеевропейских компетенций [1].

Культурологический материал можно вводить на любом этапе обучения (в начальной, средней, старшей школе, университете), но с учётом выше указанных дескрипторов.

Упражнения после модулей выбираются и вводятся на усмотрение учителя с учетом уровня владения языком. Не обязательно выполнять все упражнения сразу.

На начальном этапе обучения (**A1**), особенно в начальной школе, тексты модулей подаются на родном языке учащихся. Главная цель на этом этапе – познавательная, стимулирование интереса к информации о других странах и народах. Постепенно вводятся отдельные, наиболее значимые слова по каждому модулю. Например, учитель может рассказывать на родном языке учащихся, но показывать картинки и произносить отдельные слова на русском языке. Затем на основе уже изученного грамматического материала показываются схемы оформления коротких предложений. На данном этапе возможно заучивание небольших стихотворений, загадок, пословиц, скороговорок, но с предварительным объяснением содержания на родном языке учащихся.

На этапе **A2** учащимся предлагаются короткие тексты для чтения под руководством учителя, вводится тематическая лексика, составляется небольшой рассказ. Для учащихся с недостаточным владением русским языком возможна передача содержания на родном языке.

На этапе **B1** продолжается постепенный переход на освоение содержания модулей на русском языке. Учащиеся работают под руководством учителя, затем самостоятельно выполняют задания.

На этапе **B2** учащиеся уже могут самостоятельно работать с текстами и заданиями модулей. Учитель может предлагать и свои упражнения. Например, на группировку слов по минимодулям, составление с ними предложений, рассказов и др.

На этапе **C1** могут предлагаться задания повышенной сложности, выполняться проектная деятельность с последующей презентацией материала в классе или для составления портфолио.

На этапе **C2** диапазон творческой деятельности учащихся расширяется. Могут быть предложены любые задания.

Работа со сказками, размещенными в приложении, также зависит от уровня подготовки учащихся. Сказки на русском языке могут быть пересказаны учителем на родном языке. Далее в зависимости от уровня подготовки учащихся они передают содержание на родном/русском языках, с использованием картинок или без визуальной опоры. Учащиеся начальной школы могут нарисовать свои картинки и составить по ним свой рассказ на родном языке.

В «Практикуме по межкультурной коммуникации» представлено много стихотворных форм и песен, поэтому важно правильно вводить и активизировать данный материал. В методических указаниях авторами предлагаются некоторые варианты работы с ним.

При более сложном варианте билингвального образования, когда преподаются другие предметы через русский язык, необходимо согласовывать изучение разделов с преподавателями этих предметов.

Для анализа и корректировки своих методов обучения учителя могут использовать раздел «Методические упражнения для преподавателя».

#### **Литература:**

1. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка.- Московский государственный лингвистический университет (русская версия).- М.: 2003.- с.233-235

2. Куприна Т., Петрикова А., Галло Я., Невраева Н. Практикум по межкультурной коммуникации.- Электронное учебное пособие.- Прешов: Философский факультет, 2013.
3. Нонака И., Такеучи Х. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / И. Нонака, Х. Такеучи. – М.: «Олимп-Бизнес», 2011. – 384с.



*Куцерева-Жаме А. М.*  
*профессор*  
*Университет Киото Сангё*  
*Киото, Япония*

**ИННОВАЦИИ В КОММУНИКАТИВНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА  
ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ  
«ВСТРЕЧИ» (АВТОРЫ: М. КИТАДЗЕ, А.М. КУЦЕРЕВА-ЖАМЕ.,  
ИЗДАТЕЛЬСТВО «РУССКИЙ ЯЗЫК» 2014 Г.)**

**Abstract.** The author tells about the communicative Russian course entitled "Meetings". This course was released by the publishing house "Russian language. Courses" in July 2014 years. The author gives an analysis of the innovative methods that she used in the preparation of lessons for this new generation textbook.

Одной из главных задач современной лингводидактики и методики преподавания РКИ является написание учебников и учебных пособий нового типа, в которых были бы взаимосвязаны основные виды общения: коммуникативный, интерактивный, перцептивный с использованием живого русского языка. Авторы коммуникативного курса «Встречи» изначально поставили перед собой цель, используя свой опыт преподавания русского языка в университете Киото Сангё, создать учебное пособие, в котором были бы задействованы все перечисленные выше требования. Благодаря издательству «Русский язык. Курсы.М.» в июле 2014 года появился на свет такой коммуникативный курс «Встречи», состоящий из четырёх частей. Каждая часть оформлена в виде отдельной книги и носит название одного из времен года: «Осень», «Зима», «Весна», «Лето». Этот учебный материал предназначен для работы в открытых группах, а также в любой группе учащихся, освоивших элементарный уровень общего владения РКИ, как в условиях языковой среды, так и вне её. Следует отметить, что не во всех странах учебный год начинается первого сентября. Например, в Японии, «первый звонок» звучит в апреле. Используя обычный учебник, мы столкнулись с проблемой: на улице весна, пышно цветет японская вишня - сакура, природа в свадебном платье, а в учебнике – сентябрь. За окном уже лето, а в учебнике - зима и скоро Новогодние праздники. Эмоциональное состояние учащихся не соответствует предлагаемому материалу. Они с трудом запоминают лексику, не очень активно работают на уроке, задают вопросы типа: «как сказать по-русски – сакура?» и т.п. Поэтому с первых лет моей работы в японских университетах пришлось подстраиваться под «времена года». Названия трех частей

«Часть 1. Осень», «Часть 11. Весна», «Часть 111. Лето» носят условный характер, которые говорят только о том, что в этой части первый урок обязательно посвящен данному времени года. Остальные уроки напрямую не связаны с названием части, но иногда в частях встречается два или три урока, которые только слегка перекликаются с названием. Например, в первой части «Осень» третий урок называется «А у вас всегда хорошее настроение?».

Эта тема к осени не имеет прямого отношения, о настроении можно говорить в любое время года, но мы определили этой теме место в части «Осень», потому что в уроке представлены две красивые фотографии со спелым виноградом ( первая – большая гроздь висящая на лозе , вторая - уже срезанные гроздья, лежащие в ящике, который держит в руках хозяин виноградника и еще один снимок: гитарист сидит на пенёчке, а на земле небольшое количество опавших листьев. Эти визуальные документы эмоционально настраивают на «осеннюю волну». Второй пример: шестой урок называется «Как вы проводите свободное время?», он тоже прямого отношения к осени не имеет, но в нем есть две фотографии, на одной из которых мы видим молодого человека, одетого в пиджак с шарфом на шее, а на другой – он запечатлен в той же одежде на фоне осеннего пейзажа.

Только одна часть «Часть 4. Зима» составляет исключение, в ней все уроки посвящены этому времени года. Почти у всех иностранцев о русской зиме сложился стереотип: холодно, очень холодно, неприятно. Мы хотим изменить эту точку зрения, и показываем в уроках привлекательные стороны русской зимы. Предлагаю вам познакомиться с названием уроков «Здравствуй, Зимушка-зима!», «Красивая, но холодная», «Русская народная сказка «Снегурочка», «Счастливого Нового года и Рождества!», «Новогодний калейдоскоп», «Как вы провели зимние каникулы?», «Проводы зимы. Масленица!». Каждый урок снабжен множеством визуальных компонентов, которые сначала вырабатывают искорку любви к русской зиме, а впоследствии стимулируют активность учащихся на уроках.

Далее, разрешите, перейти к перечислению инноваций, которые мы встречаем в коммуникативном курсе «Встречи».

*1. Инновационной является сама цель пособия: на основе чувства радости, удовольствия, т.е. положительного эмоционального восприятия учебного материала сформировать и развить навыки устной речи и заинтересовать учащихся русским языком*

Авторы сердечно благодарят издательство «Русский язык. Курсы. М.» за активное содействие этой цели. Все четыре книги выпущены полноцветной печатью. Поскольку ведущим пространственным анализатором у человека является зрение, цвет играет важнейшую роль для создания чувства, в данном случае, радости и положительной эмоции. Через зрительный анализатор поступает большая часть пространственной информации. Поэтому каждый урок построен с опорой на зрительное восприятие: большое количество ярких цветных рисунков, фотографий, компьютерной графики. Авторы пригласили семь художников принять участие в оформлении пособия, и сами оплатили их работу для того, чтобы преподнести материал каждого урока таким образом, чтобы он не походил на традиционный урок, а напоминал бы незабываемую, единственную и неповторимую встречу. Какую встречу? Встречу с кем или с чем? Прежде всего, встречу с русскими людьми (условно названными в статье персонажами), с русской культурой, с российской природой, с «русской душой». Для чего?

Для того, чтобы сформировать симпатию и живой интерес к русским, их стране, культуре, к языку.

*2. К инновации мы относим «присутствие персонажа на уроке ». Авторы постарались создать у учащихся впечатление того, что перцептивно-интерактивное общение происходит не с преподавателем, а с персонажем. Почти в каждом уроке есть рубрика: «Давайте познакомимся», в которой мы встречаемся с русским человеком, который очень коротко рассказывает о себе, или о своих увлечениях, или о своей работе воздушного гимнаста, или о профессии мима, или рисует и рассказывает свою любимую сказку, или рассказывает забавную историю, или учит нас готовить свое любимое блюдо, а маленькая девочка Валерия, рассказывает нам о своей жизни в деревне. Затем, че-*

ловец, с которым мы познакомились, вступает в контакт со студентами: он (она) задает вопросы студентам чтобы узнать, правильно ли они поняли текст, потом задает свои вопросы студентам и просит ответить устно или письменно, затем просит работать в парах, и не глядя в книгу, задать несколько вопросов своему партнеру и т. д. Преподаватель контролирует общение учащегося с персонажем.

3. *Инновацией* является то, что в основе построения учебного пособия «Встречи» заложен принцип модульности, поэтому каждая часть пособия может изучаться отдельно от других и уроки могут изучаться в любой последовательности.
4. *К инновации* мы относим применение принципа модульности в самом уроке. В каждом уроке без исключения, авторы реализовали принцип избыточности материала, различный уровень его трудности, разнообразные интерактивные задания. Все это способствует развитию коммуникативных навыков, и позволяет преподавателю «подстроиться» под уровень знаний учащихся.
5. В каждом уроке при подаче нового материала для изучения, *инновационным* является тот факт, что на первое место авторы ставят зарождение эмоции, которая функционирует в определенном ритме, вырабатывая достаточное количество энергии у учащихся для освоения определенной части предлагаемого материала и, которая при постепенном угасании, пополняется новой эмоцией для продолжения освоения изучаемой темы.
6. *Инновационным* можно считать то, что авторы пособия ставят на первое место активизацию навыков устной речи. Небольшие не перегруженные информацией тексты, красочный иллюстративный материал, разнообразные и тоже небольшие по объему задания – помогают преподавателю увлечь, заинтересовать учащегося, а не испугать его трудностью русского языка.
7. *Инновацией* можно считать финал урока. *Итог полученных знаний подводит не преподаватель, не автор пособия, а сам учащийся, анализируя изученный материал и повышая свою самооценку.* В конце каждого урока есть «Копилка», в которую учащийся складывает (записывает) все, что он усвоил во время урока, какие вопросы он бы хотел задать преподавателю в следующий раз по изученному материалу и хвалит себя: «Ах, какой я молодец! Ах, какая я умница! Или « Вы считаете что я молодец? Я с Вами согласен! Вы считаете что я умница? Я с Вами согласна!» или «Ну, разве я не молодец? Ну, разве я не умница?» и т.д.

В коммуникативном курсе «Встречи» грамматический материал представлен лишь небольшим минимумом в форме таблиц или конструкций. Мы не заставляем заучивать наизусть отдельные слова и словосочетания, а предлагаем ненавязчивую форму запоминания готовых конструкций. В результате многократного повторения при выполнении заданий учащийся легко запоминает новую лексику. Мы часто используем форму подачи материала в виде «Анкет», в которой на заданные вопросы есть несколько ответов. Учащийся должен выбрать один или два ответа или написать свой собственный. Мы также даем начальную форму ответа для того, чтобы учащийся не ограничивался однословным ответом. В современном мире SMS, учащиеся стараются дать самый короткий ответ. Предложенное начало ответа выполняет особую функцию: оно заставляет их давать ответ в полной форме.

Наш коммуникативный курс ориентирован на использование живого русского языка.

Авторы будут счастливы разделить с вами радость от... «ВСТРЕЧИ», мы ждем ваши замечания, вопросы, предложения по усовершенствованию пособия.

**Литература:**

1. Акишина А.А. , Каган О.Е. Учимся учить: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М. , Русский язык. Курсы., 2004
2. Методика преподавания РКИ онлайн / rki-site.ru
3. Николенко Е.Ю. Современные методы обучения как основа создания учебного комплекса по русскому языку для иностранных учащихся: начальный этап обучения. Диссертация. М. 2005.



*Лебедева Т.*  
*доктор филологических наук, профессор*  
*Воронежский государственный университет*  
*Воронеж, Россия*

## **ИЗУЧЕНИЕ АУДИТОРИИ ДЕТСКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ СММ РОССИИ**

**Abstract.** The article is devoted to investigation of children auditorium for audiovisual resources. Radio made survey just in the middle of the previous century for know what children listen to, what they like. The circle of question widened then. The investigators asked how children were orienting programs, did they controlling by adults. Fastly growing interest to internet is fixed in our Century. The results are sad: children listen to and see what unhelp their development, children`s programs are badly advertising and really childproof.

До 60-х годов прошлого века работники детского радиотелевидения считали, что для знакомства с аудиторией достаточно обратной связи – писем юных слушателей и зрителей, встреч с ними. Но реальное их участие в передачах могло выражаться не только в форме присылки писем и рисунков, ответов на задания, полученные в передаче. Журналисты старались, чтобы ни одно из детских писем не осталось без ответа, но им хотелось «расшевелить» и тех, кто никогда в редакцию не обращался. Коллектив детской редакции Всесоюзного радио первым начал глубоко зондировать аудиторию, рассылая анкеты по школам. Выглядели они так:

1. Название передачи.
2. Где как слушал передачу (дома или в школе, один, с товарищами или вместе со взрослыми).
3. Дослушал ты передачу до конца или нет? Если нет, то почему? (что-нибудь помешало или стало неинтересно?).
4. Что нового узнал ты из этой передачи? Какие мысли и чувства она у тебя вызвала?
5. Всё ли понятно было в передаче? Какие возникли вопросы?
6. Не показались ли тебе некоторые части передачи излишне затянутыми и скучными?
7. Кто ещё из твоих товарищей слушал эту передачу? Какое у них мнение?
8. О чём тебе интересно было бы послушать по радио?

Такие анкеты через Министерство просвещения рассылались по всей стране и достигали сельской глубинки. По существу это было дневниковое исследование, так как ребятам рекомендовалось отвечать на заданные вопросы после каждой прослушанной передачи. Верный тон исследования привёл к тому, что юные слушатели стали сами предлагать редакции темы

для разговора.

С первых дней своего существования детское радио ставило целью создание образовательных программ. Когда к решению этой задачи подключилось телевидение, произошло уточнение функций: телевизионные передачи стали **учебными**, то есть, прочно привязанными к учебной программе и к отдельному уроку, а радиопередачи остались **развивающими**, дополняющими школьную программу. Насколько эффективно работали эти функции? У детских радиопередач, таких, как «Клуб знаменитых капитанов», «Путешествие в страну литературных героев», «Путешествие по любимой Родине», «Вам, юннаты!» было много постоянных слушателей, создались своеобразные детские клубы, в которых часто эстафета членства переходила от старших детей в семье – к младшим, от учителей – к ученикам. Успехи телевизионных образовательных передач был ниже, поскольку они планировались как качественные и хорошо оснащённые изобразительным материалом школьные уроки, но из-за плохой обеспеченности классов видеотехникой, из-за несовпадения расписания передач и школьных уроков и по ряду других причин, учебные телепередачи находили дорогу к зрителю с большим трудом, чем радиийные.

Встал вопрос о «качестве смотрения». В начале 90-х годов пермский исследователь С.Фейгинов провёл масштабное исследование аудитории в трёх регионах: в своей области, в Белоруссии и Москве, - и в первую очередь интересовался вопросом, **как** смотрят: сколько часов в день, под контролем взрослых или бесконтрольно. Оказалось, что среднестатистический подросток смотрит телепередачи три часа в день, не выбирая особенно, «взрослые» они или детские. При этом были замечены некоторые закономерности: чем больше время, проведённое у телевизора, тем слабее здоровье – некогда заниматься спортом и просто гулять на улице, - тем меньше общение с товарищами, тем ниже успеваемость. Фоновый режим, в котором многие школьники просматривают телепередачи, обедая, выполняя домашние задания, беседуя по телефону, переносятся и на школьные уроки: «телеманы» ленивы, неинициативны, рассеянны. К формированию таких черт характера приводит неконтролируемый просмотр ребёнком телепередач. Чем меньше контроля – тем меньше знаний. Уже тогда было ясно, что сидение у телевизора ежедневно по три часа – цифра слишком большая. Но Фейгинова не услышали, хотя его статья была опубликована в высокотиражном сборнике «Телевидение вчера, сегодня, завтра» № 2. Через 11 лет эта цифра – три часа у телевизора! - была озвучена работницей Министерства просвещения Франции Эвлин Бевор на Международном семинаре в Звенигороде. Во Франции она вызвала шок. В результате в стране было организовано большое количество видеотек, где каждый ребёнок мог получить, как книгу в библиотеке, телефильм по любой теме школьного курса.

После распада СССР не удержалось на плаву и детское радио. Политика захлестнула главные каналы страны, детские передачи перекинули на «третью кнопку» - третий проводной канал, не работавший фактически нигде, кроме столиц. Примерно такая же картина была и на телевидении. Возникли разговоры, что детское радио и ТВ слишком затратно, производство передач дорого, доходов они не приносят, так как рекламу в них включать запрещено законом. Именно в это время затеял самое крупное в истории страны исследование детских электронных СМИ руководитель Социологического центра РТР, профессор А.В.Шариков. В нём участвовали многие вузы страны, были опрошены тысячи школьников, в результате высветились многие проблемы, которые необходимо решать.

Считалось, что дети смотрят «взрослые» программы из-за эгоизма родителей: в семье один телевизор. Выяснилось, что в 2/3 семей с детьми есть два и более действующих телевизоров, но дети смотрят один боевик с родителями, потому что это им кажется наиболее интересным зрелищем. Среди сотни любимых фильмов и сериалов были названы только два детских: советский «Гостья из будущего» и американский «Один дома». То же – с героями. Героев-детей не мог назвать никто. Среди взрослых героев у девочек нет разделения по приз-

наку пола – одинаково нравятся и мужчины, и женщины. У мальчиков – только мужчины. Они редко различают актёра и героя. Все фильмы с участием Ван Дама, например, для них – большой сериал о подвигах Ван Дама. Кстати, эту особенность заметил ещё в 1985 году сотрудник НИИ общей педагогики АПН СССР Леонид Школьник. Его пилотажное исследование методом анкетирования в 784-й средней школе Москвы показало, что пятиклассники совершенно не представляют различия между героями, ведущими, актёрами, и их любимцы группируются в невообразимые кампании:

1-ое место: Николай Озеров (спортивный комментатор), Вячеслав Тихонов (актёр), Волк и Заяц (герои мультфильма), Валентина Леонтьева (диктор)...

4-ое место: Вахтанг Кикабидзе (актёр), Ангелина Вовк (диктор), Валентин Зорин (политический обозреватель), Хрюша и Степашка (кукольные герои передачи «Спокойной ночи, малыши!»).

Социологический центр ВГТРК предложил юным участникам опроса назвать виды программ, которые им нравятся больше всего. Список включал все виды театра и музыки, литературы и изобразительного искусства, информационные программы, документальную хронику, научно-популярные и образовательные программы, спорт, медицину, кулинарию, моду, приключения и путешествия. Из 33-х телевизионных и 27 радиальных направлений желанными оказались все, но на просьбу назвать любимую передачу, которую недавно видел и слышал, многие, задумавшись, отвечали: «Концерт по заявкам». Ясно, что они не находят желаемого в программах передач. Предлагаемые передачи позволяют развлечься, но не просвещают и не воспитывают. Последний, 23-й вопрос-контролька, ответ на который ребёнок непременно должен был заполнить своей рукой, содержал просьбу написать строчки из самого любимого стихотворения или песенки. 1/3 мальчиков заявила, что у них нет любимых стихотворений и песенок, ещё одна треть, включая старшеклассников, вспомнила стихи, выученные в начальной школе и в детском саду, некоторые пытались петь английские песни, но графически изобразить исполняемые строки не смогли. Выбор у девочек был гораздо шире, но 16% выбрали «Белую берёзу» Есенина, опять-таки из обязательной школьной программы. В Воронежской области было зафиксировано сравнительно частое обращение маленьких девочек к любовной песенной лирике. (Какие, например, мысли роились в голове у восьмилетней девочки, написавшей: «Я хочу сидеть у тебя на коленях и целовать, целовать, целовать»). Хорошо, если это – воспоминания о визите «воскресного папы»).

Светлана Макарова, проводившая исследование по методике Социологического центра РТР в городе Новохопёрске Воронежской области, зафиксировала нехватку у детей положительных эмоций. Почти все они с помощью телевизора стремятся освободиться от страха, собственной неудовлетворённости окружающим миром, успокоиться, отвлечься от грустных мыслей, поэтому готовы по нескольку раз смотреть старые фильмы с мажорным финалом, такие как «Москва слезам не верит», «Кавказская пленница», «Служебный роман», «Вокзал для двоих», «Любовь и голуби».

Изучению познавательной деятельности подростков было посвящено масштабное исследование ЮНПРЕСС «Российские подростки в современном мире», ставившее целью узнать, чем занимаются подростки в свободное время, влияет ли уровень интеллектуального развития подростков на их досуговые предпочтения и выбор источников информации, какую информацию подростки считают самой важной для себя. Исследование проводилось на многих территориях страны, но разброса мнений зафиксировано не было: в свободное время почти все (до 78% аудитории) предпочитали телевизор, магнитофон и общение с друзьями. Две трети аудитории получает наиболее важную для себя информацию от друзей и подруг, учителей и родителей. Из СМИ предпочитают «взрослые» телепрограммы. Уже в 1998 году 14,6% московских подростков в числе наиболее важных для себя источников информации назвали Интернет. Эта цифра растёт стремительно. В 2004 году, по свидетельству Светланы



Спиридоновой, даже в отдалённом от областного центра Тюмени сибирском посёлке Пангоды 21% мальчиков предпочитал Интернет, а у их сверстниц-девочек таким же успехом пользовались школьные уроки. Цифра 21,6% (и для мальчиков, и для девочек) была получена Анастасией Небольсиной в 2007 году в Подмоскowie. Она проводила исследование по методике НИИ школьных технологий. Её респонденты подчёркивали, что используют Интернет не только как источник знаний, но и в качестве досуговой составляющей. Для раскрытия значимости и многогранности этого источника информации А.А.Небольсина провела дополнительное исследование на базе интернет-класса в городе Мытищи. 65,4% его учеников признали за Интернетом важную роль в предоставлении доступа к интересной информации, 21,6% пожаловались, что боятся интернет-зависимости, 13,1% признались, что Интернет для них – лишь средство развлечения. Такой же процент аудитории признал популярность учебной и научной информации, почерпнутой из Интернета, зато его роль в предоставлении информации, касающейся юмора и развлечений, признали 75,9 % респондентов.

Итак, Интернет становится основным средством развлечения школьников. На втором месте – телевидение. Но школьные педагоги и социальные работники бьют тревогу: на экране растёт количество сцен садизма и насилия. Фильмы ужасов делают детей агрессивными и жестокими. Оградить их от этого воздействия трудно: вторую половину дня многие школьники бывают дома одни. Долгое время шла борьба за восстановление детского телевидения. Сейчас в эфире действуют пять детских каналов: «Детский», «Детский мир», «Карусель», «Disney», «Nickelodeon». Все они, как братья-близнецы, похожи друг на друга: один-два художественных фильма в день – остальное – мультики. Все они адресованы дошкольникам и младшим школьникам. Подросткам предлагается что-то на так называемых «познавательных» каналах, но и там достаточно войн и битв, аферистов, махинаторов и мошенников. Передачи явно не приспособлены для подростковой аудитории. Им поневоле приходится искать развлечений в Интернете, что, как и каждодневные потоки мультфильмов, «способствует уходу ребёнка от действительности в иллюзорную страну веселья, приключений, красивой и лёгкой жизни. «Наркотирующий эффект» в детской аудитории представляет особую опасность, ибо по мере его действия создаётся иллюзия деятельности, уменьшается время на актуальное поведение, направленное на реализацию установок в деятельности, в решениях и конкретных действиях по их осуществлению». Эти слова, сказанные Ю.А.Шерковиным 30 лет назад, сегодня, как никогда, актуальны.

#### Литература:

1. Лебедева Т.В. Детское радио: от расцвета до... заката? / Т.В.Лебедева // Актуальные проблемы телевидения и радиовещания. – Воронеж, 2008. – С. 114-130.
2. Макарова С.В. Сельский школьник в эфире СМИ/ С.В.Макарова // Журналистика в 1999 году. Тезисы научно-практической конференции. – М., 2000. – С.34-35.
3. Меньшикова А.А. Радио – детям / А.А.Меньшикова. – М., 1966. – 99 с.
4. Небольсина А.А. Подросток и Интернет: формирование информационной субкультуры / А.А.Небольсина // Проблемы массовой коммуникации. Ч. 2.. – Воронеж, 2008. – С. 52-53.
5. Спиридонова С.А. Изучение познавательных интересов подростков сибирской глубинки / С.А.Спиридонова // Коммуникация в современном мире. – Воронеж, 2005. – С. 161-162..
6. Фейгинов С. Место и педагогические функции телевидения в структуре внешкольного времени подростков / С.Фейгинов // Телевидение вчера, сегодня, завтра. Вып. 2. – М., 1982. – С. 149-169.
7. Цымбаленко С.Б. Российские подростки в информационном мире / В.Б.Цымбаленко, А.В.Шариков, С.Н.Щеглова. – М., 1998.
8. Шерковин Ю.А. Возможные сопутствующие эффекты массовых информационных процессов и их социально-психологическая значимость / Ю.А.Шерковин // Прикладные проблемы социальной психологии. – М, 1983. – С. 133.
9. Школьник Л.С. Исследование значимой личности для подростков на телеэкране / Л.С.Школьник // Повышение эффективности детских и молодёжных телевизионных передач. М., 1985. – С. 37-44.

## **КОНЦЕПТЫ СУДЬБЫ И СМЕРТИ В ЯКУТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ\***

**Abstract.** In the XX century the theme of death became one of the leading in literature. This is largely determined by the consciousness of the century, which took the apocalyptic features. Writers of all the times tried to resolve “eternal” questions of life and death. National and universal beginning are in close unity in many works of the Yakut literature. Universal beginning is expressed by the national original form. The best works of the Yakut literature also express the universal problems and important questions of existence.

*\*This work was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund of 2014.*

Мы называем двадцатый век самым негуманным в человеческой истории, который унес жизни миллионов человеческих жизней и придал теме судьбы и смерти специфическое звучание. Смысл жизни, ее предназначенность, судьба, иерархия ценностей – проблемы, которые волновали и волнуют каждого человека и требуют поиска решений, не только теоретических, но и практических. Катаклизмы, которые обрушились на российскую действительность в последние десятилетия, когда в нашем обществе были практически стерты основные духовные ценности, в том числе и ценность самой человеческой жизни, то в таких условиях исчезал и смысл жизни вообще. Идеологическое прошлое навсегда осталось в прошлом, жизнь диктует свои правила и выход из сложившейся ситуации, мы видим появление на свет различных религиозно-идеалистических и прочих теорий.

Фундаментальный вопрос жизни, судьбы и смерти каждый народ в силу своих специфических особенностей видения и восприятия мира, решал по-разному. Народ саха (якуты), в силу своей особенности, также сформировал свой собственный взгляд на основные общечеловеческие вопросы бытия, так как север диктует непререкаемые законы выживания и приспособления. Российское общество, вместе с ним и народ саха, переживает выход из тяжелейшего времени, когда произошла трансформация всех духовных и культурных ценностей, когда, казалось, не видно выхода. В такие моменты обществу помогают жизнеутверждающие начала духовной культуры и самосознание народа, черпающие свои силы в традиционной культуре народа саха, неизменной в своей сути. Смерть в архаичном коллективе всегда представляла собой общественно значимое событие, смерть – возрождение, которое предполагало непрерывный процесс обновления рода.

Лучшие национальные произведения имеют глубокую связь с устным народным творчеством, с духовной культурой всего человечества. Поэтому многие национальные литературы, в том числе и якутская, соединили в себе свои лучшие традиции с высокими достижениями русской и мировой литератур. Культура каждого народа, вбирая в себя лучшее, прогрессивное из культурной жизни человечества, в то же время освобождается от всего архаического, потерявшего значение для дальнейшего развития национального искусства. Каждому народу присущ свой национальный характер, национальное своеобразие, которые являются результатом длительного исторического развития того или иного народа. На те или иные грани бытия у разных народов существует разное национальное воззрение. Особый склад мышления у русских, например, великолепно передан в произведениях А.С.Пушкина, Л.Н.Толстого, А.П.Чехова и других писателей.

В XX веке тема смерти стала одной из ведущих в литературе. Во многом это определяется самим сознанием XX века, который принял апокалиптические черты. Уже на рубеже XIX-XX веков декадентские настроения правили миром, все ждали чего-то необычного, что

вызывало страх, общество не могло рационально объяснить изменения в политике, экономике и складывающуюся новую картину мира. «Вечные» вопросы жизни и смерти пытались разрешить писатели всех времен и народов. Якутские писатели и поэты также своеобразно раскрывали важную для каждого человека тему смерти. В своем известном труде «Якуты» В.Л.Серошевский писал, что якуты любят жизнь и высоко ценят сегодняшний день, и то, что наступит после смерти, не особенно их занимает: «Якуты, от природы робкие, смерть, если она является естественной кончиной жизни, встречают спокойно, почти бесстрашно. Спокойное поведение в последние минуты жизни я замечал почти повсюду у якутов; когда якут убеждается, что эти минуты действительно последние, он старается провести их с возможным для себя удовольствием – и только» [4,594с]. Этнограф Р.И.Бравина объясняет это особенностью мировосприятия якутов. По представлениям древних якутов, человек, проживший свою жизнь достойно, рождается дважды. И поэтому наши предки смерть воспринимали спокойно. О круговороте перевоплощений говорится в пословице «Я очень стар и очень молод: когда родился я – не знаю, никогда я не умру» [1, 142с]. Историк С.К.Колодезников в своем исследовании о мировоззрении якутов утверждает, что по народным поверьям смерть – необходимая реальность, условие появления нового человека: «смерть предполагает рождение, а рождение – смерть, создавая тем самым замкнутый круг бытия. Мир в традиционном мировоззрении якутов – это постоянство изменчивости, самодостаточная реальность, слагающаяся из циклически движущихся субстанциональных начал мироздания – трех кут» [3, 44с].

Лучшие национальные произведения имеют глубокую связь с устным народным творчеством, с духовной культурой всего человечества, с общечеловеческими ценностями и философией. Эти составляющие, сливаясь и взаимно усиливая друг друга, обогащают национальную литературу. Поэтому многие национальные литературы соединили свои лучшие традиции с высокими достижениями русской и мировой литератур.

В лирике якутского поэта Петра Тобурокова своеобразно раскрывается тема смерти. Лирический герой поэта готов принять его с достоинством, как естественный итог жизни. В стихотворении «Земля породила тебя» опозитизирован этот скорбный момент: поэт пишет, что после смерти человек возвращается в лоно Земли-матери: Войдя в землю, Станешь землей, обнимешься с Матерью-землей. Смерть изображается метафорически, как закрывающаяся дверь: Закрыв дверь долгой жизни, Когда, достигну возраста, вернусь. Именно смерть дает возможность человеку познать истинную ценность человеческой жизни:

Радуйся, что живой,  
 Радуйся, что дышишь свободно,  
 Радуйся, что здоровый,  
 Радуйся, что шагаешь с людьми... («Радуйся!»)

В повести «Девушка ночи» важное место занимают рассуждения автора о жизни и смерти: «Когда ты заглянешь в дверь смерти, станут еще дороже все живое, жизнь на земле. Любовь к жизни усилится, удивительная красота жизни покажется четко и ясно» [5,104с]. В произведениях Петра Тобурокова смерть заставляет читателя задуматься над смыслом жизни, беречь ее и достойно прожить на земле. Жизнь – вечное божество, вдохновляющее поэта на творчество.

Многие якутские писатели XX века воспринимали смерть как неизбежность, которую надо достойно принять. В том числе и Николай Габышев, малоизученный и самобытный якутский национальный автор рассказов и новелл середины XX века. Его назвали певцом Севера, писателем, который первым раскрыл тему любви в якутской литературе. До него о любви в якутской литературе писали довольно робко. Также Николай Габышев отразил мировоззрение якутов на смерть, которую надо принять достойно. В своем рассказе «Завещание» он описывает подготовку к уходу в мир иной старика, который прожил долгую жизнь. К нему пришел его юный племянник и старик диктует ему, что надо сделать и доделать по

хозяйству, ругает его, когда тот плачет, не принимает слезы и скорбь, так как считает, что жизнь прожита не зря, много сделано, жалеет только о том, что много бы успел еще... В другом рассказе «О, Север, Север!» писатель с глубокой симпатией описывает последний год жизни старого человека, который решил уехать к дочери в город из своей любимой тундры и пожить вместе с родными и любимыми ему людьми. Но почувствовав, что скоро уйдет из жизни, решил вернуться в свою любимую стихию, на природу, к птицам, поющим по утрам, к чистейшему воздуху, к зеленой траве. Якутам всегда было свойственно чувство слитности с местом своего рождения и проживания. При этом природа местности наделялась теми же качествами, что и человек: она имела свое дыхание, имела свой нрав. У якутов всегда были «свои реки», «свои аласы». Вернувшись в родные места, старик сразу пришел в знакомый алас, лег на землю и закрыл глаза. Засыпая, он увидел свою рано ушедшую жену, маленькую дочку, верную собаку, с которой ходил на охоту, внуков, и стало ему так хорошо и спокойно, что он улыбнулся, встречая вечный сон [2,253с].

Во многих произведениях якутской литературы национальное и общечеловеческое находятся в диалектическом единстве. Однако общечеловеческое выражается в национальной своеобразной форме. Лучшие произведения якутской литературы также выражают общечеловеческие проблемы и важные вопросы человеческого бытия. Якутская литература несла в себе оптимистическую заряженность и развивалась на жизнеутверждающих началах, одна из основных идей, вокруг которой развивается сюжет – всеобщность жизни, обуславливающая взаимосвязь всех объектов и явлений Вселенной.

#### **Литература:**

1. Бравина Р.И. «Концепция жизни и смерти в культуре этноса: на материале традиций народа саха», Новосибирск.-2005, 304с.
2. Габышев Н.А. «серебряная береза», Новосибирск. – 1986, 346с.
3. Колодезников С.К. «Категории традиционной культуры якутов: пространство, время, движение (по материалам фольклора)//Духовная культура в жизни этноса: Сборник научных трудов, Якутск.-1991, 72с.
4. Серошевский В.Л. «Якуты», Москва.- 1993, 736с.
5. Тобуроков П.Н. «Девушка ночи», Якутск.- 1994, 173с.



*Логина И.М.  
доктор филологических наук, проф.  
Российский университет дружбы народов  
Москва, Россия*

## **РУССКО-ЯПОНСКИЕ ЗВУКОВЫЕ СООТВЕТСТВИЯ С ПОЗИЦИЙ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ ТИПОЛОГИИ**

**Abstract.** Used in the article the principles of phonological typology when comparing the sound system of the Russian and Japanese languages for teaching purposes. The aspects of phonological typology is based on identifying the functioning of the phonological system and articulation base in the field of words as the basic unit of language. This allows you to find specific features even in the General characteristics of languages in contact.

Японский язык, где до конца не установлены генетические связи и типологические характеристики, представляет большой интерес как для общей теории языкознания, так и в прикладном аспекте, в частности, в области преподавания иностранных языков. В условиях

языковых контактов актуальным становится сопоставление языковых систем родного и изучаемого языков для предупреждения интерференции и успешного устранения иностранного акцента.

Сопоставление звукового строя языков целесообразно проводить на типологической основе, устанавливая *общие (универсальные), групповые и специфические (индивидуальные) характеристики* языковых систем независимо от их генетического родства. Фонологическая типология строится на анализе *плана выражения базовых единиц языка*: фонем, слогов, морфем, слов, словосочетаний, синтагм, фраз. Этим путем формируются отдельные *аспекты фонологической типологии*: характер фонологических систем, строение звуковых цепей, типы слогов и характер слогаделения, соотношение слога и морфемы, фонотактики слова и его морфологического строения, словосочетания и синтагмы, просодическое оформление слога, слова, синтагмы, фразы – и устанавливаются типы фонологической организации того или иного уровня языковой системы. Роль фонологии в звучащей речи обуславливает необходимость анализа не только строения *фонологических систем* (далее – ФС), но и особенностей *артикуляционных баз* (далее – АБ) языков в сопоставительном аспекте, что актуально при обучении говорению на иностранных языках.

Предмет настоящего описания – проявление общих и специфических характеристик фонологического оформления слова русского и японского языков (далее – РЯ и ЯЯ) в типологическом плане с целью обучения японцев русскому произношению. Такой подход позволяет выявить *специфические особенности даже в общих чертах звукового строя*, что характерно, в частности, и для русско-японских фонетических сопоставлений.

Остановившись на характеристике ФС двух языков, можно отметить, что общие черты в номенклатуре (составе) единиц (фонем) сочетаются со специфическим функционированием фонем в ФС этих языков.

*В системах вокализма* РЯ и ЯЯ имеется сходное количество единиц: в РЯ 5/6 фонем: /i – e – a – o – y/ со спорной фонемой /ы/ при ее ограниченной дистрибуции; в артикуляционной базе (далее – АБ) – 7 ударных звукотипов: [i – ы, e – э, a, o, y], которые в безударных слогах сокращаются до 4: [и, ы, у, џ]; в ЯЯ – 5 фонем: /i – e – a – o – u/, в АБ фонема /u/ реализуется в делябиализованном звукотипе [M], а фонема /o/ – в слабоделябиализованном [o]. Однако *разные дифференциальные признаки* (далее – ДП) определяют различия в системных связях фонем: в РЯ – подъем и огубленность (при позиционной зависимости признака ряда от твердости-мягкости окружающих согласных), в ЯЯ – подъем и ряд с продвинутым вперед [M], отнюдь не идентичным русскому [ы]. Отсюда – частые смешения в устной и письменной русской речи японцев [o – y, y – ы, o – a] и многие нарушения русской АБ в огубленных слогах. Признак долготы гласных, выступающий в ЯЯ на сегментном уровне для различения кратких и долгих гласных, в РЯ функционирует на супraseгментном уровне как просодическая характеристика ударных гласных в отличие от безударных и может вызывать ошибки в размещении словесного ударения, особенно, учитывая его разноместность и подвижность.

*Модификация гласных фонем* в потоке речи под влиянием позиционных условий свойственна обоим языкам, но *проявляется по-разному*. В РЯ гласные подвергаются редукции в зависимости от позиции по отношению к ударному слогу и к началу – середине – концу слова. Различаются два типа редукции (количественная для закрытых гласных верхнего подъема и качественная для неверхних гласных) и две степени редукции (особенно для гласных [a, o] после твердых согласных с противопоставлением звукотипов [џ] в первой степени и [ь] во второй). Это *регулярный, обязательный процесс*, носящий характер фонетического закона, при этом качество и относительная длительность безударных гласных предсказуемы в зависимости от позиции в словоформе. Чередование гласных звукотипов [џ – ь] трудно усваивается японскими студентами (а также и носителями очень многих языков как чисто

русское явление). В ЯЯ редукция кратких закрытых гласных [i - M], особенно между глухими согласными носит *факультативный характер* и проявляется в оглушении этих гласных, что вызывает аналогичные ошибки в русской речи.

Второй тип модификации русских гласных (как ударных, так и безударных) – аккомодация – зависит от соседства с твердыми и мягкими согласными, заключается в изменении ДП ряда (с чередованием твердо-заднего и мягко-переднего артикуляционных укладов в слове и синтагме), а также признаков подъема и огубленности в переходных участках гласных и реализуется *в прогрессивном и регрессивном направлениях* (в позициях СГС, С'ГС, СГС', С'ГС'), вызывая дифтонгоидность и трифтонгоидность русских гласных в потоке речи. В ЯЯ, где мягкие согласные также вызывают продвижение гласных вперед, аккомодация проявляется *в основном прогрессивно* (в позициях С'Г) в связи *с законом открытого слога* и слабым примыканием гласного к следующему начальнослоговому согласному. Это может приводить к ошибкам в твердости – мягкости русских согласных и искажению общего фонетического облика русского слова.

Исторические процессы в развитии русского вокализма (монофтонгизация дифтонгов, перестройка словесной просодии, изменение редуцированных [ъ-ь], переход С'е(С' > С'о(С, изменение сочетаний гласных с плавными [р-л] и др.) привели к морфонологическим чередованиям гласных в корневых морфемах, отраженным на письме (e//o, a//o, a//u, e//u, e//нуль, o//нуль), что с учетом редукции гласных в современном РЯ затрудняет запоминание *звучащего и написанного облика корневых морфем* при словообразовании и словоизменении.

*В консонантических системах* РЯ и ЯЯ можно обнаружить тот же феномен проявления специфического в функционировании сходных для двух языков черт. В обоих языках *примерно одинаковое количество согласных фонем, противопоставленных по сходным ДП*. Однако из-за типа слога и характера звуковых цепей функциональная нагруженность этих противопоставлений гораздо богаче в РЯ, чем в ЯЯ благодаря наличию *сильных и слабых позиций и возможности нейтрализации оппозиций фонем* в РЯ по многим ДП. Помимо традиционно отмечаемых различий в составе фонем и их дистрибуции (аллофонические отношения [r - l, ʃ - h] в ЯЯ), наиболее ярко сходство и специфика в консонантизме видны *в корреляции твердых и мягких согласных*. Известно, что категория твердости – мягкости характерна в основном для ряда славянских языков (где она проявляется по-разному). Тем более интересно наблюдать ее в генетически и типологически далеком от русского – японском языке.

В истории РЯ категория твердости – мягкости прошла долгий и сложный путь развития, на пути которого имело место несколько процессов палатализации твердых губных и язычных согласных перед гласными переднего ряда и [j], что выразилось в исторических чередованиях губных с их сочетанием с мягким плавным (купить – куплю, любить – люблю), а язычных – с мягкими свистящими / шипящими, из которых ряд шипящих и свистящих ([ж, ш, ц]) со временем отвердели (хотеть – хочу, простой – проще, свет – свеча – освещать, ходить – хожу – хождение, носить – ноша, отец – отечество, рука – ручка, друг – друзья – дружба, дух – душа и т. п.). Все эти изменения (в основном на стыках морфем), необъяснимые с точки зрения современных фонетических законов РЯ, отражены на письме, в отличие от более поздних процессов ассимиляции согласных по твердости – мягкости, остающихся в ранге живых фонетических изменений, не получивших отражения на письме и постепенно уходящих из языка на протяжении XX века (что продолжается и по сей день). Этот процесс стал возможным в связи с образованием консонантных сочетаний в звуковых цепях и переходом РЯ к консонантическому типу в результате многих перестроек в звуковом строе РЯ (падения редуцированных гласных и формирования закрытых слогов, изменения «полногласных» сочетаний и пр.). Все это привело к развитию *богатой морфонологии* в современном РЯ, изучающей звуковую вариативность морфем как результат не только исторических

процессов, но и живых фонетических законов.

Современное состояние категории твердости – мягкости в РЯ характеризуется наличием корреляции из 15 пар твердых и мягких фонем с внепарными твердыми [ж, ш, ц] и мягкими [щ, ч], с внесистемным по этому признаку согласным [j], с наличием сильных и слабых фонологических позиций; в последних (перед гласным /э/ и мягким согласным того же места образования) **оппозиция твердых – мягких согласных нейтрализована** (крем, прогресс, декан, одна – одни, косточка – кость, песнопение – песня, легко – легкий и т. п.). В АБ твердые и мягкие звукотипы **не являются артикуляционно парными**, могут различаться по месту и способу образования, что требует их отдельной постановки в ходе обучения.

В современном ЯЯ (его диахронические изменения требуют отдельных исследований) противопоставление твердых и мягких согласных имеется **только в губном и заднеязычном** классах, тогда как **переднеязычные твердые чередуются с мягкими шипящими** перед [i] (но не перед [e], как в древнерусском языке): [ti>c<i, di>Zi, si>Si, d|zi>d|Zi]; кроме того, имеются специфические чередования [t - c], [d-dz], [h-ʃ] перед [M]. И если в РЯ этот процесс уже давно закончен и отражается в новой лексике и в заимствованиях лишь по аналогии и в определенных морфемах (см. ученик – ученица – ученический, водить – вождение...), то в ЯЯ подобные чередования определены **фонетической позицией**. И хотя твердые и мягкие, свистящие и шипящие согласные имеются в консонантной системе ЯЯ, различия в их функционировании вызывают межъязыковую интерференцию, о чем свидетельствуют многочисленные и разнообразные примеры звуковых нарушений в русской речи японцев.

Упомянутые выше исторические изменения в звуковом строе РЯ отразились на функциональной нагрузке и других ДП в системе консонантизма, особенно **в категории глухости – звонкости**, где развитие закрытого слога и перестройка просодической системы слова привели к ослаблению конца слова и **оглушению звонких** согласных в этой позиции, а сложная консонантная сочетаемость вызвала **ассимиляцию по глухости – звонкости** в подсистеме шумных согласных, что делает **их противопоставление сонорным более функциональным**. ЯЯ не знает таких изменений, зато носовые согласные ЯЯ могут ассимилироваться следующим шумным по месту образования, чего не наблюдается в РР.

Таким образом, сходство в инвентаре фонем еще не предполагает положительного переноса навыков из родного языка в изучаемый, гораздо важнее системно-типологические отношения единиц, различия которых и провоцируют интерференцию.

Более регулярные различия в звуковом строе РЯ и ЯЯ видны **в строении слога**: преимущественно открытого в ЯЯ и многочисленных типов открытых и закрытых слогов в современном РЯ; с наличием прикрытых и неприкрытых слогов в обоих языках. Резко различается количество слоговых моделей в ЯЯ (СГ, СГС, Г, ГС, где в качестве конечного возможен лишь носовой) и в РЯ, где количество моделей в несколько раз больше в связи с возможным сочетанием согласных в начальной и конечной позициях слога (до 4 согласных, а в предложных словосочетаниях до 6-9). **Границы морфем в ЯЯ совпадают со слоговыми** границами, в связи с чем слоговое деление в ЯЯ не вызывает особых проблем, тогда как в РЯ граница между неначальными слогами объективно не обозначена ввиду отсутствия языкового значения слога и **несовпадения слога и морфемы**. Более того, сочетаемость закрытых и неприкрытых слогов в потоке речи вызывает ресиллабацию, затрудняющую слитность чтения русского текста и понимание русской связной речи с осознанием межсловесных границ. См. элементарные примеры типа *в аптеке* [ва-пт'е/к'и] и более сложные в художественных текстах: *Стоял ноябрь уж у двора* [- нɤ-ja/бр'у-шу-].

Характер ФС и АБ и типы слогов в речи определяют **особенности звуковых цепей** в каждом из контактирующих языков. В этом отношении в речи на ЯЯ почти равномерно чередуются консонантные и вокалические единицы, даже, возможно, с некоторым превышением последних в связи с наличием двух-трехчленных вокалических сочетаний. С этой точки зрения

ЯЯ, несмотря на относительно богатый состав согласных, скорее относится к **вокалическим языкам**, где сочетаемость согласных возможна только на уровне АБ в случае оглушения кратких закрытых гласных между глухими согласными в быстрой речи. РЯ дает пример типично **консонантического языка** с превышением количества согласных в звуковых цепях, многообразными изменениями качества согласных в консонантных сочетаниях и очень редким упрощением многосоставного консонанса за счет выпадения одного из членов (*праздник, солнце* и пр.). Однако, следует заметить **относительность деления языков на вокалические и консонантические**, что видно и на примере РЯ, в звуковых цепях которого нередки не только первичные вокалические сочетания из 2 единиц в слове (*наука, гуашь, музеи, станционный* и т.п.) и 3-4 на стыке слов (*она и он, около аудитории*), но и вторичные, как результат полной редукции интервокального заударного [й] в различных грамматических словоформах (*полезные ископаемые, грудная аорта* и т.п.). При отсутствии дифтонгов в РЯ каждый гласный является слогаобразующим, вокалические сочетания произносятся слитно, без консонантных вставок, без твердого приступа, что особенно важно учитывать при развитии техники чтения и говорения, особенно при работе над художественным текстом (См. *Или уже они увяли... /Пушкин/. На свадьбе у Ольги Ивановны были все ее друзья и добрые знакомые. /Чехов/*).

Большой вес в организации звуковых цепей в РЯ имеют **звуковые последовательности с [j / й] и [u]**, составляющие одну из специфических особенностей русской АБ и пронизывающие всю морфологию флективного РЯ. Это не только часто отмечаемые в учебных пособиях последовательности типа «*та – тя – тья*» (*полоть – полёт – польёт, вода – вода – бадья*), но и более разнообразные односложные и двусложные, с разным местом ударения, с [j] и без него: «*тия/ – ти/я – тиа/ – ти/а*» (*зия/ть – азиа/т – буржуази/я, прию/т – триу/мф – Мари/ю*), «*тай – таи/ – та/и*» (*та/йна – таи/нственный – та/инство, струй – струи/ – стру/и, свой – свои/ – сва/и*, а также с редукцией заударного интервокального [й]: *чита/ете – чита/йте, ста/рый – ста/рые, май – мои/ – в ма/е, музе/й – музе/и* и т. п.). Учащиеся любой национальности, в том числе и японцы, допускают здесь ошибки даже при хорошем владении РЯ: *вариант* > \**варянт*, *премьер* > \**пример* и т. п.

Немаловажное значение при сопоставительном изучении языков в условиях звуковых контактов имеет **акцентологический аспект фонологической типологии**, определяемый характером просодического оформления слова как базовой единицы языка. Сравнивая РЯ и ЯЯ, снова можно отметить существенную разницу двух языков при их типологическом сходстве. Сходство этих языков состоит в наличии словесного ударения фонологического типа (т. е. способного различать значение похожих по составу фонем слов), и в этом отношении оба языка **относятся к типу акцентных языков**. Но при общем типологическом сходстве словесная просодия в РЯ и ЯЯ **различается и фонетически, и фонологически, и морфонологически**. В РЯ ударный слог выделяется главным образом **длительностью и напряженностью**, а безударные слоги, ввиду их краткости и ослабления подвергаются **редукции**; все тональные характеристики используются исключительно на фразовом уровне и формируют систему интонационных единиц языка. В ЯЯ ударение связано с повышением тона и считается **музыкальным**; оно не влияет на качество гласных, а длительность гласных используется как ДП на сегментном уровне. Русское ударение **разноместное**, может отмечать любую морфему (корневую и аффиксальную) и располагаться на любом по счету слоге в словоформе, выполняя смысловоразличительные функции. При этом имеются всегда ударные и всегда безударные некорневые морфемы в словах различных частей речи. Японское ударение размещается **ближе к началу слова**. Русское ударение **подвижно**: может менять место в составе парадигм словоизменения и в словообразовательных цепочках и составляет неотъемлемый аспект русской морфонологии. Разноместность и подвижность словесного ударения в РЯ как специфическая черта русского звукового строя затрудняет всех учащихся, т. к. является индивидуальным признаком каждой словоформы.



Подводя итоги сопоставительному описанию звукового строя РЯ и ЯЯ на базе фонологической типологии, можно отметить следующие характеристики двух языков:

РЯ – язык фонемного строя, консонантический с наличием вокалических сочетаний в звуковых цепях, с разнообразными типами слогов и несовпадением слога-морфных границ, язык акцентного типа с квантитативным разноместным и подвижным ударением, язык с сильно развитой морфонологией на сегментном и супraseгментном уровнях.

ЯЯ – язык фонемного строя, приближающийся к вокалическому типу, преимущественно с открытым слогом и совпадением границ морфемы и слога, язык акцентного типа с музыкальным ударением, тяготеющим к началу слова.

Таким образом, *типологические характеристики звукового строя РЯ и ЯЯ сходны в общих чертах, но достаточно различны в функционировании* единиц, типологии слога, звуковых цепях и просодическом оформлении слова. Поэтому сопоставления только состава гласных и согласных фонем далеко недостаточно для прогнозирования потенциальной звуковой интерференции при обучении русскому и японскому языкам как иностранным.

#### Литература:

1. Касевич В.Б. Лингвистическая типология. М., 1985.
2. Касевич В.Б. Фонологические проблемы общего и восточного языкознания. М., 1983.
3. Логинова И.М. Акцентологический аспект фонологической типологии языков. // Языки Дальнего Востока, Юго-Восточной Азии и Западной Африки. Материалы X международной конференции. М., 2012.
4. Логинова И.М. Аспекты фонологической типологии в теории и практике русского языка как иностранного. // Мир русского слова и русское слово в мире. XI конгресс МАПРЯЛ. (Варна). Sofia, 2007.
5. Логинова И.М. Вокализм японского языка в аспекте русского языка как иностранного. // VI международная конференция по языкам Дальнего Востока, Юго-Восточной Азии и Западной Африки. СПб, 2001.
6. Логинова И.М. Использование основ фонологической типологии в вузовской подготовке филологов. // Языковая системология. М., 2013.
7. Логинова И.М. Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение). М., 1992.
8. Логинова И.М. Просодия японского слова. // IV международная конференция по языкам Дальнего Востока, Юго-Восточной Азии и Западной Африки. Ч. I. М., 1997.
9. Логинова И.М. Типологическая характеристика слова и построение лингводидактической модели обучения. // Языкознание в теории и эксперименте. М., 2002.
10. Логинова И.М. Фонологическая типология языков как лингводидактическая основа обучения фонетике. // Русский язык и литература во времени и пространстве. XII конгресс МАПРЯЛ. Шанхай, 2011.



*Локтионова Н.П.*

*к.п.н., доцент*

*Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова*

*Кокшетау, Казахстан*

## **«КУЛЬТУРА РУССКАЯ ВСЕГДА ЕДИНА И ЛИШЬ ИСПЫТЫВАЕТСЯ НА РАЗРЫВ...» (ЛИТЕРАТУРА РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ)**

**Abstract.** The tragic events of the XX<sup>th</sup> century brought about the appearance of such a phenomenon as the Literature of Russian emigrants. The article examines the three waves of the Russian writers' emigration. The reasons and the peculiarities of each of the waves are under

scrutiny. The author proves the statement that the literature created by Russian emigrants is a part of the Russian literature of the XX<sup>th</sup> century. It is a fact that it did preserve spiritual ties with the national culture at the time of break and disruption.

Русская эмигрантская литература. Долгое время мы имели самое смутное представление об этом явлении – необычайно широком, богатом, интересном. В советские годы срабатывала идеология «железного занавеса»: как только художник покидал надолго пределы родины, тут же его книги исчезали, имя не упоминалось. Писатели объявлялись изменниками, отщепенцами.

В связи с этим следует обратиться к многочисленным примерам из мировой литературы. Э.Хемингуэй, Т.Манн, Б.Брехт... Каждый из этих писателей долгие годы жил вдали от своей родины. Да и русская литература XIX века знает немало тому примеров: И.Тургенев, А.Герцен большую часть жизни провели за границей, Н.Гоголь писал «Мертвые души» в Италии. Но тем не менее все они оставались представителями своей культуры. Писатель принадлежит к той национальной культуре, с которой он связан в своем творчестве языковым фундаментом, нравственно-философскими традициями.

Русская литература в зарубежье не стала иной по природе. Она осталась органической частью национальной культуры.

Выделяются три периода, или *три волны*, русской эмиграции.

**Первая волна эмиграции** вызвана революционными событиями в России и охватывает период с 1918 года до середины 1920-х годов.

Первая волна, без сомнения, самая массовая, самая трагическая, самая богатая на таланты. В годы революции и Гражданской войны из России ушло в изгнание, рассеявшись по всему миру, около 2,5 миллионов человек.

Что толкало людей на столь решительный шаг?

Бедствия первой мировой войны, потрясения двух революций (Февральской и Октябрьской), смутное время Гражданской войны, «красного» и «белого» терроров, голод, разгул преступности – все это стало основными причинами массовых отъездов российских граждан за границу. Люди не желали подчиняться большевистской диктатуре, уезжали в страхе, спасая жизнь. Несправедливые расправы начались уже в первые годы новой власти (достаточно назвать расстрел Николая Гумилева в числе 61 человек в 1921 году).

Причиной эмиграции стал также крах белого движения. Остатки бывшей царской армии покидали Россию через порты Одессы, Новороссийска, Севастополя, Прибалтики...

Революционное правительство практиковало и насильственное выдворение интеллигенции за инакомыслие. В историю вошел печально известный «философский корабль» (1922 г.). Около 160 деятелей культуры, арестованных, собранных в одну команду, погрузили на специальное судно и отправили к чужим берегам. Возвращение без разрешения предупреждалось угрозой расстрела. На борту парохода были всемирно теперь известные философы Н.Бердяев, И.Ильин, С.Булгаков, писатель М.Осоргин и др.

Представители интеллигенции не могли смириться с новой политикой, направленной на уничтожение старой дворянской культуры. З.Шаховская вспоминает: «Все – и старые, и молодые – были уязвлены резко обозначенным решением коммунистической власти покончить со всем прошлым России, уничтожить ее культуру, ее духовные и творческие ценности, т.е. ее личность». Они любили свою Россию и не могли принять других порядков.

Д.С.Лихачев однажды с болью заметил, что «мы подарили Западу начало нашего века». В первую очередь уезжали из страны высокообразованные люди, составлявшие цвет нации, ее верхний культурный слой: крупные писатели, художники, музыканты, артисты, ученые, философы, экономисты, офицеры царской армии. Для России это была «утечка мозгов», утрата культурной элиты. В первую очередь пострадала вся национальная культура. Это была

трагедия целого народа, всей страны.

Список эмигрировавших писателей очень велик. За пределами России оказались И.Бунин, А.Куприн, Б.Зайцев, М.Алданов, Д.Мережковский, З.Гиппиус, К.Бальмонт, И.Шмелев, В.Ходасевич, Саша Черный, А.Аверченко, Н.Тэффи, А.Ремизов... Не ужился с новой властью и М.Горький, надолго покинувший революционную Россию.

К младшему поколению первой волны относятся писатели, вступившие в литературу уже в эмиграции. Это В.Набоков, Г.Газданов, Б.Поплавский, Н.Берберова, Г.Адамович, И.Одоевцева. Они уже учились не только у русских классиков, но и у западноевропейских писателей (Джойса, Кафки, Пруста и др.).

Через время вернулись на родину (по разным причинам) – М.Цветаева, А.Куприн, А.Толстой, М.Горький, И.Эренбург. Но большинство эмиграции сохраняло непримиримость позиции в отношении к советской власти.

За границей русские эмигранты старались держаться и выживать вместе. Русские «гнезда» были в Константинополе, Варшаве, Белграде, Харбине, Риге... Центрами русского зарубежья стали Берлин, Прага, Париж. «Прага прочно удерживала за собой репутацию академического и научного центра русского зарубежья. В художественных кругах эмиграции пальма первенства очень скоро отошла к Парижу. Сюда переместилась значительная часть литературных и артистических сил, обосновалось большинство русских издательств, газет и журналов» [1, 4].

В конце 1930-х годов, с приходом в Западную Европу фашизма, многие эмигрируют за океан, в США. Здесь центром русской эмиграции станет Нью-Йорк.

«Я унес Россию с собой» – так называлась книга одного из эмигрантов. Но эти слова, трагические по своей сути, мог бы сказать каждый. «Эмиграция – Россия в миниатюре» (З.Гиппиус).

Писатели-эмигранты видели свою миссию в сохранении русской культуры, в защите ее высших ценностей от разрушительной стихии безбожия и социального хаоса. Статья И.Бунина так и называлась «Миссия русской эмиграции». Эта же мысль пронизывает высказывание З.Гиппиус: «Мы не в изгнании – мы в послании».

Велика роль первой волны эмиграции в сохранении русской культуры: издавались книги и журналы на русском языке, основывались учебные заведения, открывались русские театры и библиотеки, проводились собрания и съезды русских эмигрантов. Они видели свою задачу в продолжении традиций классической литературы, в пропаганде русской культуры на Западе. Пел Ф.Шаляпин, танцевала А.Павлова, сочиняли музыку С.Рахманинов и И.Стравинский, издавали философские труды Н.Бердяев, И.Ильин, Н.Лосский, русские художники устраивали выставки картин. Празднуется День русской культуры – день рождения А.С.Пушкина (6 июня). Происходило мощное воздействие русской культуры на культуру Запада. Западная интеллигенция проявляет повышенный интерес к русской эмиграции. Русских женщин выбирают себе в жены Сальвадор Дали, Пабло Пикассо, Луи Арагон, Ромен Роллан, Герберт Уэллс, Поль Элюар...

Из журналов первой волны следует назвать в первую очередь «Возрождение», «Числа», «Современные записки».

В Париже были знамениты салон Д.Мережковского и З.Гиппиус, общество «Зеленая лампа». Салону «надлежало стать своеобразным «инкубатором идей» русского зарубежья. Замысел устроителей был обширен. Цвет парижской русской эмиграции, обсуждая в «Зеленой лампе» не только литературные, но и религиозно-философские и политические проблемы, должен был выработать свод идей для распространения в самых широких кругах интеллигенции. Заседания проходили, по свидетельствам их участников, оживленно, часто переходили в жаркие споры» [2; 21].

В 1928 году прошел всеэмигрантский писательский съезд в Белграде. Большой резо-

нанс в эмигрантской среде имело присуждение И.Бунину Нобелевской премии в 1933 году.

Одна из самых главных заслуг русской эмиграции состоит в том, что она сохранила на чужбине русский язык, «великое русское слово». В свою очередь, язык стал спасением для русских писателей, помог им сохранить свою индивидуальность вдали от родины. Это был своего рода подвиг литературы русского Зарубежья.

Первую волну эмиграции отличают ориентация на классику, глубокая связь с культурой Серебряного века. Ведущей темой в творчестве писателей стала, естественно, тема родины. Наблюдается даже некая идеализация дореволюционной России, происходит усиление религиозного начала (особенно в творчестве И.Шмелева и Б.Зайцева). Звучит тема эмигрантского быта, русского человека на Западе.

Главная категория литературы зарубежья – категория памяти. Преобладают жанры воспоминаний, дневников, автобиографических произведений. Ностальгия двигала пером тех, кто навсегда потерял родину. Всех эмигрантов не покидало ощущение бесприютности, отчаянного сиротства на чужбине. Многие повторяли, как молитву, слова Александра Вертинского – ведущего поэта-барда эмиграции:

Тут живут чужие господа,  
И чужие радость и беда,  
И мы для них чужие навсегда...

Отрыв от национальной почвы, длительная изоляция, утрата своего читателя – вот те болезненные вопросы, с которыми столкнулись писатели. Они мучительно размышляли о том, правильный ли выбор они сделали, не лучше ли было остаться на родине.

Поначалу между советскими писателями и литературной эмиграцией сохранялись активные контакты. По образному выражению О.Михайлова, происходило, несмотря на идеологические барьеры, «перекрестное опыление» эмигрантской литературы и литературы метрополии (метрополией в данном случае была советская Россия). Но во второй половине 1920-х годов, с приходом к власти Сталина, произошло ослабление двусторонних связей и затем окончательное обособление эмиграции. В Советском Союзе утвердилась политика «железного занавеса», не допускавшая никаких контактов с Западом. Едва ли не последний, кто легально выехал за границу в 1931 году, был Е.Замятин.

Тем не менее можно говорить о единстве русской литературы этого периода при своеобразии каждого из двух составляющих ее потоков. Черты сходства определяли в первую очередь единые литературные традиции.

**Вторая волна эмиграции** относится ко времени Великой Отечественной войны.

Основной поток эмиграции составили:

- военнопленные, справедливо опасавшиеся возвращения домой после окончания войны;
- молодые люди, вывезенные с оккупированных территорий СССР на принудительные работы в Германию в качестве дешевой рабочей силы;
- не принявшие Советскую власть и перешедшие на сторону врага.

Эмиграция пополнилась так называемыми «ди-пи» (DisplacedPersons – перемещенные лица без гражданства), искавшими в Европе и за океаном убежище от сталинского режима. Сначала они жили в лагерях для эмигрантов на территории Германии.

Корпуса бетонные –  
кто ж внутри содержится?  
А перемещенные  
беженцы-отверженцы...

(И.Елагин)

После войны возвращаться на родину боялись, страшась репрессий сталинского режима (невозвращенцы). Многие скрывали свое истинное гражданство, национальность и имя. В

итоге около одного миллиона граждан осели в Германии (в основном город Мюнхен) и в США.

Конечно, вторая волна не стала столь же мощным культурным явлением, как и первая. Много было людей, далеких от культуры.

Самые крупные имена среди писателей этого периода: И.Елагин, Д.Кленовский, О.Анстей, Н.Нароков, Н.Моршен, Б.Ширяев и др.

В годы войны многие погибли от рук нацистов. Например, мать Мария – поэтесса Елизавета Кузьмина-Караваева. Она постриглась в монахини уже в эмиграции. Запущенный особняк в Париже мать Мария превратила в «Ноев Ковчег» для обездоленных (дом для престарелых, бесплатная столовая для неимущих, бюро труда). В старом гараже устроила церковь, сама делала роспись стен и окон. Мать Марию ждал мученический конец: она была арестована за укрытие евреев и погибла в концентрационном лагере в 1945 г.

Наконец, *третья волна эмиграции*. Известный немецкий славист, исследователь русской литературы XX века Вольфганг Казак рассматривает третью волну как результат «разочарования интеллектуально-художественного верхнего слоя общества в кратковременности оттепели после смерти Сталина, что сказалось в сворачивании либеральных начинаний, развивавшихся в первую очередь из-за активной критики и протестов со стороны этого слоя» [3; 878].

Третья волна приходится на 1960 – 1980-е годы правления Л.Брежнева. Это была мирная волна, не связанная с глобальными историческими событиями. Правительство изгоняло писателей за инакомыслие, за участие в правозащитном движении, за тайные публикации в «самиздате» и «тамиздате».

В 60 – 70-е годы в СССР прокатилась волна судебных процессов над поэтами и прозаиками. Особенно нашумевшими процессами, всколыхнувшими не только русскую интеллигенцию, но и мировую общественность, стали суды над поэтом И.Бродским, писателями А.Синявским и Ю.Даниэлем. После отбывания своих сроков Бродский и Синявский эмигрируют.

Под давлением КГБ вынуждены были уезжать представители интеллигенции – диссиденты (инакомыслящие, активно участвующие в правозащитном движении). Принудительному выдворению был подвергнут А.Солженицын.

Но многие писатели-эмигранты непосредственно не участвовали в диссидентском правозащитном движении, сосредоточившись в основном на решении творческих задач. Тот же А.Синявский на суде подчеркивал, что с советской властью у него «разногласия чисто стилистические». В то же время подавление творческой индивидуальности, идеологический диктат, жесткая цензура, монополизация государством издательского дела – все это вынуждало писателей вступать в конфликт с государственной системой и искать неофициальные пути к читателю. Некоторые из этих путей вели к эмиграции.

Также поводом для изгнания многих писателей за пределы СССР стало участие в альманахе, сборнике «самиздата» 70-х годов «Метрополь».

Представители литературы третьей волны: В.Аксенов, И.Бродский, Г.Владимов, В.Войнович, А.Галич, Ф.Горенштейн, С.Довлатов, Н.Коржавин, В.Максимов, Л.Лосев, В.Некрасов, Э.Лимонов, Саша Соколов, А.Зиновьев, А.Синявский.

Некоторые авторы из третьей волны привезли с собой на Запад уже готовые произведения, многие только в изгнании смогли в полной мере проявить свою творческую активность.

Основными странами, принимавшими российских эмигрантов, стали США, Израиль и ФРГ. Свои произведения они печатали в русских журналах и издательствах – «Континент», «Грани», «Синтаксис», «Ардис». Вот что пишет критик А.Генис, эмигрант третьей волны: «Географически эмиграция группировалась в трех центрах. Элита тяготела к Парижу, старой столице российского зарубежья, остальных поделили Израиль и Америка (в первую очередь — Нью-Йорк, но также и Бостон, Лос-Анджелес, Чикаго). Несмотря на очень разные политические, лингвистические и даже климатические условия, культурное пространство русского

зарубежья на первых порах представлялось гомогенным. Повсюду, будь то Израиль, Европа, Америка или даже Австралия, третья волна считала себя наследницей оппозиции и хранительницей вольной русской культуры» [4; 206].

Но единства в рядах писателей-эмигрантов третьей волны было значительно меньше, нежели у их предшественников.

Многие из этой волны эмиграции дожили до перестройки, продолжают работать и в наши дни, вернулись домой или активно приезжают в современную Россию. Но не дождалась перемен В.Некрасов, А.Галич, С.Довлатов...

Есть под Парижем тихое русское кладбище с красивым названием Сент-Женевье-де-Буа. Здесь похоронены И.Бунин, Д.Мережковский, А.Галич, В.Некрасов, всемирно известный кинорежиссер А.Тарковский... На одном из надгробий начертано: «Любите Россию. Нет ничего прекраснее нашей России. Мы это знаем, мы спим на чужбине».

Подводя итоги, скажем, что русская культура единственная в мире, познавшая разрывы такой тяжести и длительности. Трагические события XX века обусловили возникновение такого уникального явления, как литература русского зарубежья. Ее главная особенность во все периоды заключалась в том, что она сохраняла духовные связи с национальной культурой, оставаясь ее важнейшей частью.

Лишь в годы перестройки эмигрантскую литературу вернули на родину, русским читателям. Слились две ветви единой русской литературы.

О мировом признании литературы русского зарубежья говорит тот факт, что среди ее представителей – два лауреата Нобелевской премии: И.Бунин и И.Бродский (А.Солженицыну была присуждена премия, когда он еще находился в Советском Союзе).

Сейчас мы понимаем, что литература русского зарубежья – это часть единой русской литературы XX века.

Нас раскидало, как в море льдины,  
Расколошматило, но не разбив.  
Культура русская всегда едина  
И лишь испытывается на разрыв.

Е.Евтушенко

В заключение хочется сказать о ведущих исследователях русского литературного зарубежья. Одной из первых попыток целостного подхода к изучению литературы русского зарубежья 1920 – 1930-х годов стала книга известного литературного критика и литературоведа Г.Струве «Русская литература в изгнании» [5]. Книга В. Костикова «Не будем проклинать изгнание...» написана в форме свободного эссе [6]. Это живой и эмоциональный рассказ о путях и судьбах русской эмиграции «первой волны». Также известными исследователями русской эмигрантской литературы признаны О.Михайлов [7] и В.Агеносов [8]. Необычна книга Ф.Медведева «После России». Она состоит из интервью с писателями, художниками, политологами – с теми, кто оказался в эмиграции в разные годы. Автор встречался с ними в Париже и Москве, Нью-Йорке и Мюнхене, в Торонто и Вене. Эта книга о том, что человек, оказавшийся на чужбине, продолжает жить и творить, сохраняя общие корни со своим народом, со своей культурой. «При всех разлуках, при всех расставаниях, при всех потерях, при желании что-то понять, простить или проклясть все равно... все встречи и разговоры сходились к одному: «Русской ржи от меня поклон...» [9; 14].

### Литература:

1. Русское литературное зарубежье. Хрестоматия. / Составитель А.Асоян. – Омск, 1994.
2. Афанасьев А. Неутоленная любовь / Литература русского Зарубежья. Антология. Том I. Книга I. – М., 1990.
3. Казак В. Энциклопедический словарь русской литературы с 1917 года. – Лондон, 1988.
4. Генис А. Третья волна: примерка свободы // Звезда. – 2010. – №5.
5. Струве Г. Русская литература в изгнании. Краткий биографический словарь русского зарубежья. – Париж –

Москва, 1996.

6. Костиков В. «Не будем проклинать изгнание...» Пути и судьбы русской эмиграции. – М., 1990.
7. Михайлов О. От Мережковского до Бродского. – М., 2001.
8. Агеносов В. Литература русского Зарубежья. – М., 1998.
9. Медведев Ф. После России. – М., 1992.



*Ляпун С.В.*

*кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Адыгейского государственного университета*

*Майкоп, Россия*

*Копылова Ю.В.*

*аспирантка кафедры русского языка Адыгейского государственного университета*

*Майкоп, Россия*

## **СПОРТИВНАЯ ЖУРНАЛИСТИКА КАК ОБЪЕКТ КОММУНИКАТИВНОЙ СТИЛИСТИКИ**

**Abstract.** Sport journalism is a representative object of the communicative stylistics because there is a high level of author's "me" in this field of journalistic activity. The intensional approach peculiar to the communicative stylistics allows to describe linguostylistic and pragmatic features of the texts written by sport journalists taking into account the most important categories of the publicistic speech.

Коммуникативный подход, утвердившийся в отечественном языкознании в начале третьего тысячелетия, способствовал повышению интереса к лингвистике речи, которая в настоящее время оформляется в самостоятельную область исследований, основывающейся на принципах антропоцентризма и экспансионизма. По мнению Г.Я. Солганика, «важнейшая проблема изучения речи – роль человека в ее образовании и функционировании. <... > Принцип антропоцентризма – один из основополагающих для порождения и функционирования речи» [5:10].

Решительный поворот от лингвистики имманентной к лингвистике функциональной, коммуникативной нашел отражение в разных направлениях языкознания, но наиболее заметно коммуникативно-деятельностный подход проявился в стилистической науке, где в течение последних лет ключевым понятием является понятие дискурса, соотносящееся с экстралингвистическими факторами продуцирования речи и представлением текста как формы коммуникации. «Рассматривая текст как форму коммуникации, важно подчеркнуть, что текст всегда есть продукт первичной коммуникативной деятельности автора (говорящего, пишущего) и объект вторичной коммуникативной деятельности адресата (читателя или слушателя). <... > Когда говорят о тексте как «форме коммуникации», подразумевают его способность быть связующим звеном в общении, осуществлять взаимодействие между автором и адресатом» [1:65].

В результате переориентации научных интересов (от стиля - к дискурсу) особую актуальность приобретает коммуникативная стилистика (Н.С. Болотнова, Г.Я. Солганик, Н.И. Клущина, В.И. Коньков, В.С. Чернявская и др.), которая призвана изучать тексты с учетом ситуации и сферы общения и - что еще важно отметить - характеристики субъектов коммуникации - отправителя и получателя информации. Коммуникативная стилистика, по-

местившая текст в новую систему стилистических координат, которые обусловили включение в научный оборот категорий адресанта и адресата, значительно расширила возможности исследования речевых произведений, и прежде всего публицистических, поскольку через средства массовой информации осуществляется *целенаправленная коммуникация, идущая от автора к читателю / зрителю / слушателю.*

Коммуникативная стилистика оказалась весьма перспективным направлением исследования публицистического дискурса, поскольку предмет новой дисциплины – текст, рассматривающийся как результат речевой деятельности, как продукт коммуникации, в которой участвуют обе стороны. «Если рассматривать публицистический текст с позиций коммуникативной стилистики, то здесь его особенности будут определяться через основной структурный блок адресант/ адресат: адресант - интенция - текст - адресат - декодирование – воздействие» [2:45]. Такова схема дискурсивного анализа, опираясь на которую можно более глубоко исследовать коммуникативные, лингвостилистические и прагматические особенности публицистических текстов, независимо от того, какому каналу СМИ они принадлежат.

Среди основных параметров классификации публицистического дискурса прежде всего отмечается тема, учитывая которую можно выделить совокупность текстов разных публицистических жанров как тематическую разновидность дискурса. Одним из крупных и общественно значимых видов дискурса считается современный спортивный дискурс, продуцируемый журналистами как печатных, так и электронных СМИ. «Спортивная журналистика – это социально значимая деятельность по сбору, обработке и распространению актуальной спортивной информации через каналы массовой коммуникации (пресса, радио, телевидение, Интернет), опирающееся на специальный предмет рассмотрения, описания, анализа и аудиторию» [6:175].

Будучи значимой отраслью отечественной журналистики, спортивная публицистика имеет разнообразный и многосторонний предмет, который привлекает внимание многих исследователей языка и стиля СМИ. В настоящее время активно изучаются прагмалингвистические особенности спортивной журналистики (Н.А. Пром, О.А. Панкратова, П. Истрате, С.В. Шарафутдинова, К.В. Снятков и др.), при этом исследуются не только газетные и телевизионные спортивные материалы, но и спортивная интернет-коммуникация. Большое внимание уделяется когнитивной и лингвокультурологической специфике спортивного дискурса (Е.Г. Малышева).

Спортивная журналистика может быть репрезентативным объектом исследования не только прагмалингвистики, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, но и коммуникативной стилистики публицистической речи, в задачи которой входит изучение текстов СМИ через коммуникативный блок адресант/ адресат. По мнению многих ученых, спортивная журналистика становится все более персонифицированной, так как тексты спортивных репортеров и аналитиков демонстрируют высокий уровень проявления авторского «я». Поэтому для данной тематической разновидности публицистического дискурса актуально исследование категории автора - спортивного журналиста, выступающего не столько в качестве социального человека, сколько частного. В процессе дискурсивного анализа спортивная журналистика может быть описана как творческая деятельность, отражающая черты какого-либо типа автора - публициста: пропагандиста, репортера, аналитика, очеркиста, ироника и т.п.

О повышении личностного начала в творческой деятельности спортивных журналистов можно судить на основе не только лингвистических особенностей текстов, но и жанрово-стилистических. Так, на телевидении среди многочисленных спортивных программ прочное место сегодня занимает обозрение, которое в последние годы приобретает ярко выраженный персонифицированный характер, обуславливающий и отбор фактов, и их ана-



лиз, и стилистику передачи информации с целью воздействия на аудиторию спортивных болельщиков.

Одно из направлений коммуникативной стилистики, активно разрабатываемое Московской стилистической школой, - интенциональный метод (Г.Я. Солганик, Н.И. Клушина), который выступает как интегральный лингвостилистический метод, помогающий описать креативность творческой деятельности через понимание, интерпретацию интенции автора и интенциональность его творческого сознания [3].

Реализация авторской интенции непосредственно связана с внутренним механизмом публицистической речи, где существенную роль играет личность автора. Коммуникативное намерение адресанта, иначе говоря, авторская интенция, реализуется в процессе отображения действительности, оценочности и выборе манеры изложения. Новые штрихи в осмысление заданного авторской точкой зрения воздействия на аудиторию в средствах массовой информации может внести изучение категории оценочности, которая в спортивной журналистике имеет свою специфику, вызванную повышенной эмоциональностью участников коммуникации.

С позиций коммуникативной стилистики публицистический текст рассматривается как социальное действие адресанта, направленное на убеждение адресата в правомерности и правильности своей идеи. Преимущество данного направления исследований заключается в том, что коммуникативная стилистика предоставляет возможность комплексного описания прагматического эффекта, возникающего в коммуникативной ситуации вследствие выбора определенной коммуникативной стратегии, приемов и средств воздействия.

Для лингвистического исследования спортивной журналистики коммуникативно-деятельностный подход оказывается весьма плодотворным еще и по той причине, что в рамках данного направления всегда учитывается коммуникативная ситуация, которая предполагает знание многих факторов, в том числе специфики подачи информации, коммуникативных особенностей, а также типичных для того или иного канала СМИ стилистических приемов и средств. В частности, эффективность использования стилистических ресурсов и коммуникационных возможностей, присущих современному телевидению, следует рассматривать применительно к конкретным формам и жанрам телевизионного эфира.

Современный спорт - явление полифункциональное, рассчитанное на удовлетворение разных потребностей как человека, так и общества в целом. Наряду с универсальными функциями, присущими всем тематическим направлениям журналистской деятельности (информационная, пропагандистская, культурная, эстетическая, воспитательная, образовательная и т.п.), спортивная журналистика выполняет функции, обусловленные ее предметом, а также природой самого спорта. Это - формирование собственной, своеобразной картины мира, главные субъекты которой являются сильными людьми, героями, побеждающими в честной и справедливой борьбе. Другая специфическая функция спортивной журналистики получила название «функции эмоциональной мены», способствующей эмоциональной разрядке личности, которая испытывает большую усталость от негативных эмоций.

Очевидно, что функциональные особенности спортивной журналистики требуют постоянного внимания к данному виду журналистской деятельности, которая в настоящее время составляет самостоятельный объект исследования многих гуманитарных дисциплин. По справедливому мнению ученых, «спорт занимает все более важное место в культуре современных обществ, соответственно возрастает и значение научных исследований в этой области», - под этим утверждением Н.Блейна и Р.Бойла готово подписаться все большее количество ученых-гуманитариев, и в том числе лингвистов, хотя еще недавно о разноаспектном и – что важно - комплексном изучении сферы спортивной коммуникации в рамках современной лингвистической парадигмы говорить не приходилось» [4:8].

Актуализация нового, деятельностного подхода в изучении современных публи-

цистических текстов является закономерным результатом развития отечественной и зарубежной лингвистики в коммуникативном направлении.

#### **Литература:**

1. Болотнова Н.С. Коммуникативная стилистика текста как одно из направлений современной стилистики / Н.С. Болотнова // Лингвистика речи. Медиастилистика: колл. монография, посвященная 80-летию профессора Г.Я. Солганика. – М.: Флинта: Наука, 2012. –С. 62-81.
2. Клушина Н.И. Публицистический текст в новой системе стилистических координат / Н.И. Клушина // Русская речь – 2008. - № 5. - С. 43-46.
3. Клушина Н.И. Интенциональный метод в современной лингвистической парадигме / Н.И. Клушина [Электронный ресурс] // Медиаскоп.- 2012. –Вып. № 4. - Режим доступа: <http://mediascope.ru/node/1242>
4. Малышева Е.Г. Русский спортивный дискурс: теория и методология лингвокогнитивного исследования: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Е.Г. Малышева. – Омск, 2011. - 47 с.
5. Солганик Г.Я. Лингвистика речи в настоящем и будущем / Г.Я. Солганик // Лингвистика речи. Медиастилистика: колл. монография, посвященная 80-летию профессора Г.Я. Солганика. – М.: Флинта: Наука, 2012. –С. 8-21.
6. Туленков А.Д. Спортивная публицистика и спортивная журналистика: особенности специализированного направления / А.Д. Туленков // Журналистика. Молодые исследователи: Межвузовский сборник научных работ. Вып. 3. –СПб., 2004. –С. 175-177.



*Т. С. Малютина*  
учитель-логопед  
МБДОУ №17 (Россия)

## **МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ**

*(из опыта работы учителя-логопеда Малютиной Т.С.)*

**Abstract.** In these letter days, in the educational space, the number of children for whom the Russian language is not native is growing. Such children feel difficulties adapting to communicate, to learn school subjects only in Russian. This report attempts to systematize (to group) the educational games in accordingly the main areas of work when training lexical and grammatical of Russian language.

The proposed materials will help teachers, who teach Russian language in kindergartens and schools to make learning process more productive, to be useful to students, speech therapists, teachers, youth leaders and teachers in Russian-speaking children's camps.

На сегодняшний день, увеличение миграционных потоков, заставляет педагогов искать новые подходы в преподавании русского языка, т.к. современный учитель имеет стандартное филологическое образование, предусматривающее преподавание русского языка в качестве родного, кроме того отсутствует специализированный учебник, ориентированный на учеников такой категории, для которых русский язык не родной.

Второй этап федеральной целевой программы «Русский язык», утвержденной Правительством Российской Федерации (20.06.2011, №492) на 2011-2015 годы, в 2013 - 2015 гг. предусматривает апробацию разработанных на первом этапе методологических подходов и

методик, практическое внедрение и распространение результатов, полученных в период предыдущего этапа.

В рамках решения этих целей ведётся практическое изучение проблемы русский язык как неродной, подбираются и апробируются методики по обучению детей-мигрантов.

Главная задача преподавания русского языка на современном этапе – целенаправленность обучения на достижение конкретного конечного результата.

Ведущими ключевыми идеями будут следующие:

- Прививать интерес к русскому языку, психологически готовить к дальнейшему изучению его в школе;
- Приучать слух детей к звукам, словам русской речи;
- Создавать у детей запас наиболее употребительных русских слов, вырабатывать умение пользоваться этим минимумом в разговорной речи;
- Научить строить элементарные фразы на русском языке, употребляя слова в правильной грамматической форме.

Еще в 1928 году Л.С. Выготский писал: "Вопрос о многоязычии в детском возрасте выдвигается сейчас как один из самых сложных и запутанных вопросов современной психологии, с одной стороны, а с другой – как проблема исключительной теоретической и практической важности. Последнее едва ли нуждается в пояснениях"

Кроме того, необходимо помнить, что правильность употребления в речи всех грамматических конструкций достигается путем неоднократного повторения слов в игровых ситуациях.

Дидактические игры — это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения (В. Н. Кругликов, 1988).

Для того, чтобы привить интерес к русскому языку, хорошо использовать занимательные наглядные, словесные, ролевые игры, различные виды карточек как для индивидуальной работы, так и для групповой, раздаточный материал (абаки с гласными буквами для закрепления таких тем, как «Непроверяемая безударная гласная в корне слова», «Проверяемая гласная в корне слова» и другие, круги с падежами, опорные таблицы-схемы по разным темам, сделанные своими руками), предметные картинки, загадки, ребусы, игрушки.

Занимательные игры оживляют занятие, делают его более интересным и разнообразным. Учебная задача, поставленная перед детьми в игровой форме, становится для них более понятной, а словесный материал легче и быстрее запоминался. Закрепление старых и приобретение новых речевых навыков и умений в игровой форме также происходит более активно. В процессе игры дети усваивали новую лексику, тренируются в произношении и закреплении в речи определённых слов, словосочетаний, целых предложений, стремятся выразительно читать стихотворения, загадки, пословицы.

Дидактические игры, используемые как на занятиях по обучению русскому языку носят наглядный и словесный характер. С помощью наглядных игр можно расширять словарный запас, привлекая игрушки, предметы, различный печатный наглядный материал. Словесные игры можно уже строить без опоры на предметную наглядность. Их целью уже является — закрепление уже известной лексики и развитие умственной деятельности, формирование навыков говорения в соответствии с поставленной перед учащимися игровой задачей.

Словесные игры, является одним из эффективных средств контроля за процессом формирования устной русской речи детей-билингвов. Припоминание и воспроизведение слов в словесных дидактических играх осуществлялись наряду с решением других мыслительных задач: заменой одного слова синонимичным ему, названием предмета или действующего лица по его признакам или действиям, группированием предметов по сходству и различию.

В группе с разным языковым уровнем владения русским языком, хорошо использовать коллективные формы работы, так как это значительно увеличивает объём речевой деятельности на занятиях: ведь хоровые ответы помогают преодолеть боязнь допустить ошибку, что является главным в работе с такими учениками. Эта работа удобна для разыгрывания предлагаемых речевых ситуаций, которые побуждают их спросить или сказать что-либо на русском языке, помогает создать у детей запас наиболее употребительных русских слов и фраз для использования их в разговорной речи.

Работа в парах помогает исправлять речевые ошибки детей путём составления диалога по заданной ситуации. Ребята оказывали друг другу помощь в правильном и чётком произношении неродной речи.

Работу по цепочке можно использовать при отработке техники чтения, при закреплении знаний грамматических форм и структур со зрительной опорой и без неё, при составлении рассказов по сюжетным картинкам, при пересказе.

Формирование разных сторон грамматического строя имеет свою специфику, и для их развития должны применяться различные педагогические средства. Для освоения морфологии и словообразования важны приемы, стимулирующие языковые игры; для формирования синтаксиса первостепенное значение имеет создание положительной мотивации для развернутых высказываний.

Так, отработывая умения выделять свойства и признаки предметов на занятиях можно с использованием таких игровых приемов – для практического ознакомления детей с использованием в речи существительных: "Что спрятано?", "Парные картинки", "Что нужно кукле?", "Что кому нужно?", "Кто чем защищается?", "Лото". Так мы закрепляем в речи детей правильное употребление существительных единственного, множественного числа в именительном, родительном, винительном, дательном, творительном, предложном падежах.

Работа над прилагательными направлена на закрепление понятий "цвет", "форма", "размер", "вкус". Главная задача на этом этапе обучение детей правильному согласованию прилагательных с существительными и местоимениями в роде, числе и падеже. Основное внимание направляем на смысловую сочетаемость слов, на обозначение словом, как признака данного предмета, так и общих признаков, по которым можно группировать предметы. На индивидуальных занятиях с помощью игр "Опиши овощи и фрукты", "Опиши животное", "Угадай, какие это фрукты" и т.п. можно отработать навыки использования прилагательных, согласование прилагательных с существительным в роде, числе, падеже. Эти игры и такие игры как, "Кто первый узнает?", "Кто скорее соберет игрушки?", "Что такого же цвета?", "Овощи", "Угадай, что это?", "Найди 2 слова неприятеля" и др. Детям на эти занятия предлагается приносить свои любимые игрушки, описывать их, отгадывать загадки.

Игры: "Кто как передвигается?", "Поймай - скажи", "Зарядка", "Спал - спала" - помогают детям правильно использовать в речи глаголы настоящего, будущего, прошедшего времени. Игры: "А ты что любишь?", "Кто интереснее придумает?" - эти игры учат детей спрягать глаголы и составлять предложения по заданному глаголу. Все эти игры учат детей оперировать значением сочетаний слов, правильно и гибко соотносить значения слов, обозначающих действие и предмет.

Игры "Слушай команду", "Холодно - жарко", "Когда это бывает?", "Что справа?", "Найди игрушку", "Куда пойдешь?", "Найди флажок" помогают детям понимать и правильно использовать наречия в речи. В этих играх не только закрепляется правильное употребление местоимений и наречий, но и закрепляются понятия о расположении частей своего тела (правая рука, левая рука и т.д.) и направления собственных движений. Эти игры формируют и закрепляют в слове пространственно-временные отношения.

Практика показывает, что у детей, для которых русский не является родным имеется нарушение предложно-падежных конструкций, которые проявляются в виде следующих

ошибок: а) пропуск или замена предлогов; б) замена одной предложно-падежной конструкции другой; в) неправильное употребление падежного окончания существительного; г) неправильное употребление как предлога, так и падежного окончания.

При отборе учебного материала для работы с такими детьми принимается во внимание степень его лексической, морфологической и фонетической трудности. Чтобы облегчить усвоение значения предлогов, вводятся графические схемы. Схемы каждой новой группы предлогов записываются на отдельные карточки и выставляются на доске.

Таким образом, сначала уточняется лексическое значение маленьких слов — предлогов. Педагог выполняет различные действия с предметами и одновременно показывает ребёнку соответствующее графическое изображение предлога. Затем ребёнка просят посмотреть на карточку и расположить предмет (кубик) так же, но по отношению к книге, стулу и т.п. Во время выполнения задания внимание ребёнка постоянно привлекается к слову-предлогу. Отмечается важность этого маленького слова. Учитывая то, что многие простые предлоги имеют противоположные значения, они отрабатываются парами. За одно занятие уточняется значение только одной пары предлогов.

Затем ребёнку предъявляются предметные картинки, карточка с графическим изображением конкретного предлога (по усмотрению педагога). Проводится ряд занятий на закрепление правильного употребления в речи предложных конструкций. Последовательно составляются и анализируются предложения с каждым из предлогов.

Расширение словаря посредством глагольной лексики можно добиться, работая над практическим усвоением глаголов в речи детей при помощи таких игр, как "Скучно, скучно...", "Руки в стороны", "Вспомни и расскажи". С помощью этих игр отрабатываются такие задачи, как развитие слухового внимания и благодаря этим играм мы учим детей слышать в речи педагога слова, обозначающие действие, а также дети сами выполняют определенные действия. Игры дают возможность расширить пассивный и активный глагольный словарь детей, соотнести действие со словом, проследить последовательность действий и обозначить их словами. Игра: "Кто быстрее принесет картинку?" - предполагает варианты систематизации глагольного словаря. Игры: "Кто как передвигается?", "Поймай - скажи", "Зарядка", "Спал - спала" - помогают детям правильно использовать в речи глаголы настоящего, будущего, прошедшего времени. Игры: "А ты что любишь?", "Кто интереснее придумает?" - эти игры учат детей спрягать глаголы и составлять предложения по заданному глаголу. Все эти игры учат детей оперировать значением сочетаний слов, правильно и гибко соотносить значения слов, обозначающих действие и предмет.

Кроме того, на занятиях можно использовать подвижные игры с мячом, они не только учат детей правильно употреблять в речи глаголы, но и воспитывают у детей быстроту реакции, слуховое внимание, формируют понимание отдельных инструкций, умение удерживать их в памяти и правильно выполнять.

Таким образом, использование различных игр и игровых заданий обогащают занятие, делают его интересным, увлекательным и стимулируют познавательные процессы по овладению русским языком.

### **Литература:**

1. Кашапов М.М. "Активные методы обучения и воспитания: Психолого-педагогический тренинг креативности" М-во образования Рос. Федерации; Яросл. гос. ун-т им. П.Г.Демидова; Яросл. Ин-т развития образования; - Ярославль 2001. – 38с.
2. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. М. С. Рузина. Пальчиковый игротренинг Издательство: САГА, 2002 г;
3. Космина М.А. Развитие языковой компетентности у детей в условиях вынужденного билингвизма // Хабаровск, 2007;
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - СПб., 2001.

## КОРЕНЬ «ЛЮБ» И ЕГО СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТИВНОГО ЛЕКСИКОНА МИХАИЛА ЭПШТЕЙНА «ДАРСЛОВА»)

**Abstract.** The article presents reasoning about the word-building potential of the root “люб” from the viewpoint of projective linguistics. The potential of the root is determined by its compatibility with other morphemes and the ability of derivatives for filling up semantic areas of the Russian language lexical system.

Если рассматривать гиперпарадигму<sup>79</sup> корня «люб» в количественном аспекте, то можно говорить о почти 300 ее отдельных составляющих. Среди них ок. 120 производных слов, уже наличествующих в языке, обозначающих в основном разные виды природных и общественных склонностей, напр.: *сонцелюбивый*, *свободолюбец*. Собственно слов о любви и различных оттенках этого чувства в данной группе не больше 50, напр.: *влюбленный*, *любимая* (см. об этом: [4]). Большую часть парадигмального сверхряда (179 единиц) составляют проективные производные, являющиеся результатом языковой и творческой фантазии Михаила Эпштейна, предлагаемые им для обогащения языка.

Востребованность новых «любословий» сам Автор связывает, в частности, с необходимостью заполнения лексической ниши, которая в современном русском языке нередко подменяется матом (ср: [5]), а возможность их возникновения он усматривает в словообразовательном потенциале корня «люб», который задействован до сих пор лишь в очень небольшой степени [4].

Именно словопорождающая мощь корня «люб», рассматриваемая в плане заложенной в нем воли к прорастанию, т.е. способности сочетаться с аффиксами и другими корнями, а также с перспективы его смыслового действия через новые производные слова, и является предметом настоящей статьи<sup>80</sup>. Такое двуплановое понимание словообразовательного потенциала корня позволяет нам не исключать из поля зрения, напр., глагольные протологизмы, созданные путем постфиксации, типа *перелюбить-ся* <*перелюбить*, посредством префиксации, типа *с-любить-ся* <*любить-ся*, или имена существительные, образованные с помощью суффиксации, типа *любовод-к-а* <*любовод*.

В итоге материалом исследования служат 128 существительных, 25 глаголов, 23 прилагательных и 3 наречия, представленные в 15 авторских выпусках «Дара слова» (№ 79–93). В плане степени внедренности в язык они лишь зародыши слов как единиц языка, которые принято называть протологизмами (см.: [8]). В аспекте же своего происхождения они продукты как индивидуального творческого акта, вскрывающего имплицитные возможности русской языковой системы, так и уникального на сегодняшний день проективного подхода к языку, который в современном лингвистическом сообществе все еще воспринимается неоднозначно, имеет и своих сторонников, и оппонентов<sup>81</sup>.

<sup>79</sup>О понятии *словообразовательная гиперпарадигма (сверхпарадигма, сверхряд)* см.: [7].

<sup>80</sup>Больше о словопорождающей мощи корней см.: [7].

<sup>81</sup>Подробнее об этом: [6].

Переходя к рассмотрению словообразовательного потенциала корня «люб», необходимо, однако, сделать одно методологическое пояснение, которое относится непосредственно к наличию в современной русистике параллельных различий морфемного состава таких системных производных, как напр.: *влюблённый* → *в-любл-ённ-ый* (ср.: [2: 559]) и *в-люб-л-ённ-ый* (ср.: [1: 195]). В данной статье основополагающим является первый вариант, отражающий исторические чередования корневых согласных *б* – *бл*. Следовательно, рассуждая о корневой морфеме «любословий» М. Эпштейна, мы имеем в виду две ее разновидности: «люб» и «любл».

Как показывает материал, словопроизводственный потенциал корня наиболее ярко проявляется в суффиксальных новообразованиях.

В области имени существительного деривационную активность проявляют такие суффиксы, как: *-ениј-*, *-еств-*, *-ёнок-*, *-ец-*, *-иј-*, *-иц-*, *-ич-*, *-ј-*, *-к-*, *-льн-*, *-ник-*, *-ниц-*, *-ок-*, *-ств-*, *-чик-*, которые, присоединяясь, главным образом, к основам мотивирующих протологизмов, придают «любословиям» 8 категориальных значений:

- 1) лица, напр.: *ближнелюб*>*ближнелюб-к-а* ‘женщина, склонная к ближнелюбию’; *дальнолюб*>*дальнолюб-к-а* ‘женщина, склонная к дальнелюбию’; *любомор*>*любомор-к-а* ‘женщина, склонная мучить любимого, причинять ему физическую или нравственную боль’; *многолюб*>*многолюб-к-а* ‘женщина, склонная к многолюбию’; *солюбник*>*солюбниц-а* ‘любящая вместе, соразделяющая предмет любви’; *любить*>*любл-ёнок* ‘ребенок или подросток, вовлеченный в любовные действия’; *любить*>*люб-чик* ‘подросток, жаждущий любви, пристающий к девушкам’;
- 2) отвлеченного понятия, напр.: *вылюбить* >*вылюб-к-а* ‘любовная подготовка, тренировка, обучение’; *залюбить* >*залюб-к-а* ‘любовная записка, зацепка, зародыш чувства или отношения’; *улюбить*>*улюб-к-а* ‘переоценка партнеров под воздействием любовного опыта’; *любить*>*любл-ениј-е* ‘долгое и самодостаточное состояние любви и влюбленности’; *любословить*>*любослов-иј-е* ‘склонность говорить о любви, любовное увещивание, словесное прельщение’; *болелюб*>*болелюб-иј-е* ‘любовь к боли, потребность причинять и/или испытывать боль как источник удовлетворения; садомазохизм’; *быстролюб*>*быстролюб-иј-е* ‘неспособность к поддержанию длительных любовных отношений’; *дальнолюб*>*дальнолюб-иј-е* ‘любовь на расстоянии; любовь только к дальнему или дальним, сердечная дальнозоркость’; *люболюб* >*люболюб-иј-е* ‘любовь к самой любви, стремление испытывать и продолжать состояние влюбленности’;
- 3) занятия лица, названного мотивирующим словом: *любовод*>*любовод-ств-о* ‘предводительство в любовных делах; вид посреднической деятельности’; *любоим*>*любоим-ств-о* ‘сексуальное мздоимство, взяточничество’;
- 4) отдельного акта действия: *долюбить*>*долюб-ок* ‘любовная добавка’;
- 5) неодушевленного предмета: *любить*>*люби-ль/ник* ‘технический прибор сексуального назначения’;
- 6) места совершения действия: *любить*>*люби-льн-я* ‘место, ложе, комната, дом, специально предназначенные и оборудованные для любовных утех’;
- 7) результата действия, названного мотивирующим словом: *улюбить*>*улюб’-ј-е* ‘любовное похмелье, изнеможение, угар, последствие чувственных эксцессов’;
- 8) уменьшительности / ласкательности: *любля*>*любель-к-а* ‘маленькая любля’.

При образовании имен прилагательных наибольшую активность проявляют суффиксы: *-н-*, *-чив-*, *-енн-*, *-к-*, которые придают производным словам категориальные значения:

- 1) признака, относящегося к лицу, предмету или явлению, названному мотивирующим словом, напр.: *люб*>*люб-н-ый* ‘располагающий к любовным отношениям или сопутствующий им’; *любоим*>*любоим-н-ый* ‘склонный к любоимству’; *любород*>*любород-н-ый* ‘рождающий любовь, пробуждающий желание, эротогенный’; *любобоязнь*>*любобоязн-*

*енн-ый* ‘боящийся любви и вытекающих из нее последствий и обстоятельств’;

- 2) склонный к действию, названному мотивирующим словом, напр.: *перелюбить*>*перелюбчив-ый* ‘склонный к переменчивости в любви’; *равнолюб*>*равнолюбчив-ый* ‘сразу влюбляющийся в нескольких’;
- 3) характеризующийся отношением к действию, названному мотивирующим словом: *любословить*>*любослов-н-ый* ‘склонный говорить о любви’; *налюбить*>*налюбл-енн-ый* ‘вобравший много любви, насыщенный любовью’;
- 4) характеризующийся тем, что названо мотивирующим словом: *люб*>*люб-к-ий* ‘располагающий к любви’.

В словопроизводстве глагольных производных участвуют 3 суффикса: *-ова-*, *-ива-*, *-ича-*, которые придают новообразованиям значение:

- 1) действия, имеющего отношение к тому, что названо мотивирующим существительным: *любоимство*>*любоимств-ова-ть* ‘заниматься любоимством’; *разнолюбство*>*разнолюбств-ова-ть* ‘проявлять любовь, интерес, страсть к разным лицам и предметам, особенно к самому их разнообразию’;
- 2) действия, характеризующегося признаком, названным мотивирующим прилагательным: *любоимный*>*любоимн-ича-ть* ‘заниматься любоимством’;
- 3) несовершенного вида: *вылюбить*>*вылюбл-ива-ть* ‘вступать в половое отношение, совершать акт соития’.

Результатом словопорождающей мощи корня «люб» являются, безусловно, протологизмы, образованные с помощью нулевой суффиксации, которые означают:

- 1) действие или состояние, напр.: *вылюбить*>*вылюб* ‘сфера, поприще любовных дел и возможностей’; *злюбить*>*злюб* ‘любовный загул, запой, чувственная крайность, беспредел’; *любить* >*люб* ‘однократный или повторяющийся акт полового сближения’; *любить*>*любл-я* ‘плотская любовь, близость; любовь как игра и наслаждение’; *перелюбить*>*перелюб* ‘смена предмета любви, связь с другим партнером’;
- 2) признак, относящийся к предмету, названному мотивирующим словом: *равнолюб*>*равнолюб-ый* ‘безразличный в любви, относящийся к разным людям или предметам с одинаковой склонностью, охотой, без отбора и предпочтения’.

Воля корня к прорастанию четко проявляется и в тех «любословиях», которые созданы посредством префиксации.

Именные образования этого типа выражают три категориальных значения:

- 1) отсутствие того, что названо мотивирующим словом: *любовь*>*не-любовь* ‘жизнь без любви; душевное или физическое состояние неспособности, нерасположенности к любви’;
- 2) явление, такое же, как названное мотивирующим словом, но несущее дополнительный характер: *любовь*>*при-любовь* ‘любовь, примешанная к другим чувствам и отношениям’;
- 3) признак, означающий отсутствие того, что названо мотивирующим словом: *любный*>*без-любный* ‘не располагающий к любви’.

Глагольные префиксальные производные в семантическом аспекте более разнообразны и выражают следующие значения:

- 1) совершить (довести до результата) действие, названное мотивирующим глаголом: *любить*>*вы-любить* ‘вступить в половое отношение, совершить акт соития’;
- 2) действие, названное мотивирующим глаголом, довести до конца: *любить*>*до-любить* ‘довести любовное действие до конца’; *любить*>*с-любить* ‘физически сойтись, сблизиться’;
- 3) довести кого-л. до утомления, посредством действия, названного мотивирующим глаголом: *любить*>*за-любить* ‘известить, истомить, замучить любовью’; *любить*>*у-любить* ‘довести любовью до крайности’;
- 4) интенсивно совершить действие, названное мотивирующим глаголом: *любить*>*на-лю-*



*бить* ‘произвести, причинить любовью’;

- 5) действие, названное мотивирующим глаголом, совершить с незначительной интенсивностью: *любить* → *при-любить* ‘полюбить кратко, на время; вскольз, мельком помянуть, привязать, приворожить любовью’.

Наречные же производные, которых в анализируемом материале немного, обладают двумя категориальными значениями:

- 1) направленность к тому, что названо мотивирующим словом: *любовь*>*в-любовь* ‘в направлении любви, посредством любви’;
- 2) признак, характеризующийся отнесенностью к тому, что названо мотивирующим словом: *долюбок*>*в-долюбок* ‘дополнительно с любовью или в знак любви’.

Результатом способности корня «люб» к разветвлению являются также многочисленные композиты, представляющие собой сложные и суффиксально-сложные имена и глаголы. В них заложены такие словообразовательные значения, как:

- 1) наименования отвлеченного понятия: *люб-о-боязнь* ‘боязнь любви, глубоких личностных отношений, страх оказаться зависимым от другого и своего чувства к нему’; *люб-о-творчество* ‘деятельность, способствующая возникновению или поддержанию любви’; *един-о-люб-и-е* ‘единство в любви’; *им-я-люб-и-е* ‘любовь к имени, половое влечение к лицу с определенным именем’; *люб-о-ум-и-е* ‘головная, надуманная любовь, избыток рассудочности в любовных делах; влечение ума, а не сердца’; *нов-о-люб’-я-е* ‘новая любовь, начальная пора любви’; *полн-о-люб’-я-е* ‘пора наивысшего расцвета любви’;
- 2) имена производителя действия, напр.: *люб-о-мор* ‘тот, кто склонен мучить любимого, причинять ему физическую или нравственную боль’; *люб-о-твор-ец* ‘тот, кто создает или укрепляет любовь, способствует росту любовных отношений’; *люб-о-ед* ‘человек, испытывающий потребность в уничтожении чужих нежных чувств’; *люб-о-цм* ‘вымогатель любовных услуг, тот, кто берет взятки женской натурой’;
- 3) имена действия, имеющего отношение к тому, что названо мотивирующими основами, напр.: *люб-о-умствовать* ‘подменять живое чувство любви умствованием, рассуждением’; *люб-о-слов-и-ть* ‘прельщать любовной речью; описывать прелести и соблазны любви’.

В составе некоторых композитов корень «люб» частично теряет лексическое значение и выступает в качестве суффиксоида, напр.: *близн-е-люб* ‘лицо, склонное к ближнелюбию’; *бол-е-люб* ‘любитель боли, садомазохист’; *дальн-о-люб* ‘лицо, склонное к дальнелюбию’; *крут-о-люб* ‘крутой, требовательный, своевластный в любви и любви’; *люб-о-люб* ‘тот, кто любит не кого-то конкретного, а саму любовь, состояние любви и влюбленности’.

Специфическую группу производных составляют протологизмы, построенные на контаминации корня «люб» с другими корнями, относящиеся к категории отвлеченных понятий: *любить* + *битва*>*любитва* ‘любовь-битва, страстный поединок’; *любить* + *боль*>*люболь* ‘боль, причиненная любовью; любовь как страдание’; *любить* + *рубль*>*любль* ‘любя как выражение денежно-финансовых отношений, единица натурального товарообмена’.

Словопорождающая мощь корня «люб» проявляется также в способности соединяться с конфиксами, благодаря чему сверхпарадигма корня обогащается образованиями, являющимися или наименованиями человека, напр.: *любить* >*недо-люб-ок* ‘недолюбленный’, *любить* >*со-люб-ник* ‘любящий вместе, заодно с кем-то; соучастник в любви’, или наименованиями отвлеченного понятия, напр.: *любить* >*со-люб-и-е* ‘совместная любовь к чему-то или кому-то’.

Список проективных «любословий» завершают постфиксальные образования, обладающие значением действия, имеющего отношение к тому, что названо мотивирующим глаголом, напр.: *долюбить*>*долюбить-ся* ‘дойти до какого-то предела в любви или из-за любви’; *залибить*>*залибить-ся* ‘дойти до крайности, до излишества в любовных чувствах или действиях’; *налюбить*>*налюбить-ся* ‘полностью удовлетвориться или насытиться любовью’.

или люблей'; *прилюбить*>*прилюбить-ся* 'привязаться, приبلудиться к кому-н. своей любовью'; *улюбить*>*улюбить-ся* 'налюбоваться до крайности, до упаду, до изнеможения'.

Таким образом, корень «люб», рассматриваемый сквозь призму проективной лингвистики, располагает, безусловно, большим словообразовательным потенциалом. О нем свидетельствует не только само количество производных, но и новизна их содержательной стороны, в которой можно видеть проявление своеобразного «ветвления» новых мыслей.

#### Литература:

1. Кузнецова А.И., Ефремова Т.Ф. Словарь морфем русского языка / А.И. Кузнецова, Т.Ф. Ефремова. – М., 1986. – 1136 с.
2. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка в двух томах / А.Н. Тихонов. – М., 1985. Т. I. – 856 с. II. – 888 с.
3. Эпштейн М. Дар слова. Проективный лексикон русского языка. Вып. 9 (142) / М. Эпштейн [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://old.russ.ru/krug/20021230\\_dar.html](http://old.russ.ru/krug/20021230_dar.html). Дата обращения: 3 мая 2014 года.
4. Эпштейн М. Дар слова. Проективный лексикон русского языка. Вып. 94 (142) / М. Эпштейн [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.emory.edu/INTELNET/dar94.html>; Дата обращения: 3 мая 2014 года.
5. Эпштейн М. Изобретая слова / М. Эпштейн [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.svoboda.org/content/transcript/24710594.html>. Дата обращения: 2 июня 2014 года.
6. Эпштейн М. Мы, гуманитарии... (окончание) / М. Эпштейн [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://mikhail-epstein.livejournal.com/60771.html?thread=568419>. Дата обращения: 18 мая 2014.
7. Эпштейн М. Русский язык: система и свобода / М. Эпштейн [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nj/2008/250/ep10.html>. Дата обращения: 20 апреля 2014 года.
8. Эпштейн М. Типы новых слов: Опыт классификации / М. Эпштейн [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.grammar.ru/KOL/?id=1.31>. Дата обращения: 24 апреля 2014 года.



*Mebuke T. Sh.*  
*Doctor of Philology,*  
*Full Professor at Georgian State Technical University,*  
*Tbilisi, Georgia*

## THE ROLE OF AUTHOR'S INTENTION IN LITERARY TEXT INTERPRETATION

**Abstract.** While teaching students of literature it is important to make clear the difference between author's intention and our perception of the works we interpret. Possibility of various interpretations rests on such specific conception of language as semantic autonomism: once it is detached from its enunciator, language becomes autonomous; the author has no further rights over his utterance. The controversy between authorial meaning and various interpretations may be explained by what Hirsch defines as "meaning" and significance. "Meaning" is "meaning in the author's context"; significance is "meaning for us, today." At the same time, interpreting a text is an ethical question. It accords with the interpreter's overall general cultural backgrounds which give him his view of the text and make him capable of having an attitude towards it in the first place.

Many difficulties of fictional text interpretation for the students of literature are connected with the very essence of fictional texts. The question of text interpretation has a long history. As U.Eco states it, "... A work of art is a cornpiece and closed form in its uniqueness as a balanced organic whole while at the same time constituting an open product on account of its susceptibility to

countless different interpretations ... . Hence, every reception of a work of art is both an interpretation and a performance of it, because in every reception the work takes on a fresh perspective for itself "(Eco 1989, 4). Possibility of various interpretations raises a question of how an author's intention can be bridged with possible understandings of his works.

The question of intentionality has been studied by many scholars since ancient times. Plato, Aristotle, Quintilian, Horace have been trying to answer the question: What does (or should) literature do to us? The force of the subjective element in the interpretation of a work of art was also noticed by classical writers. In the Sophist Plato observes that painters suggest proportions not by following some objective canon but by judging them in relation to the angle from which they are seen by the observer (Adams 1971).

As a concept from scholastic philosophy, intentionality was reintroduced in contemporary philosophy by Franz Brentano who defined it as the main characteristic of "psychical phenomena" by which they could be distinguished from "physical phenomena". Searle (1983) defines "Intentionality" as the power of minds to be about, to represent, or to stand for things, properties and states of affairs in the world. Husserl observed that each state of consciousness implies the existence of a horizon which varies with the modification of its connections together with other states, and also with its own phases of duration. According to Eco this process is similar to a continuous projection which takes on a new meaning with each phase of the perceptive process. Moreover, perception itself includes horizons which encompass other perceptive possibilities, such as a person might experience by changing deliberately the direction of his perception. Sartre notes that the existent object can never be reduced to a given series of manifestations, because each of these is bound to stand in relationship with a continuously altering subject. This sort of "openness" is at the heart of every act of perception. It characterizes every moment of our cognitive experience. It means that each phenomenon seems to be "inhabited" by a certain power—in other words, the ability to manifest itself by a series of real or likely manifestations (Eco 1989, 16-17).

The modern discussion of the role of authorial intention in the activity of the critic is usually taken to start with the aestheticist reaction against romantic individualism, which was an essentially intentionalist current. This reaction is linked to literary modernism and can be seen taking shape in various forms during the nineteenth and the first half of the twentieth century. It is seen, for instance, in the work of Roger Fry, who once said: "I'm certain that the only meanings that are worth anything in a work of art, are those that the artist himself knows nothing about" (1957, 86). New Criticism, represented by Cleanth Brooks, W. K. Wimsatt, T. S. Eliot, and others, argued that

authorial intent is irrelevant to understanding a work of literature. The author, they argue, cannot be reconstructed from a writing as the text is the only source of meaning. This type of criticism views the literary work as a continuous potentiality of "openness"—in other words, an indefinite reserve of meanings. For deconstruction the authorial intent is irrelevant and unknowable. The critic's will and intention are superior to the author's. In other post-structuralist approaches, authorial intent exists as a psychological phenomenon, and texts endlessly recreate different psycho-linguistic aspects. However, the author's intent will shape the text and limit the possible interpretations of a work (Adams&Searle 1986).

The best known and most influential theoretical statement of the anti-intentionalist school is W. K. Wimsatt and Monroe C. Beardsley's article *The Intentional Fallacy* (1967). The authors summarized their position in the statement that the design or intention of the author is neither available nor desirable as a standard for judging the success of a work of literary art. Wimsatt and Beardsley take intention to mean first of all prior intention, the original intention of the author, previous to the actual composition of the work. In other words, writing literature involves an intention in the action which is part of the communicative structure of the work.

Possibilities of various text interpretations partly rests on a very specific conception of language, which has sometimes been called semantic autonomism. According to this conception, once it is

detached from its enunciator, language becomes autonomous; the author has no further rights over his utterance. This conception is shared by some structuralist critics. Roland Barthes speaks in this respect of the death of the author. Barthes sees the author's enunciation, writing, as an empty process which needs no interlocutors. The reader is free to make of the text whatever he wants. In this view, literature is not communication, and interpretation is a senseless activity: "Once the Author is removed, the claim to decipher a text becomes quite futile" (Barthes 1977, 147). Intentional fallacy is a particular choice of what is to count as validity in interpretation. However, as Hirsch says: "Unless there is a powerful overriding value in disregarding an author's intention (i.e. original meaning), we who interpret as a vocation should not disregard it" (Hirsch 1976, 90).

Even if there are several correct modes of constructing or using intention, experience tells us that they are not all equally correct in all interpretive contexts. The hypotheses of an interpreter must remain translatable into other areas of knowledge, with the aim of increasing communication in culture at large. The present-day significance of a work resulting from the conventions of academic interpretation sometimes has more aesthetic relevance than its historical meaning. As Eco states (1989,7-13) it is a different vision of the world which lies under different aesthetic experiences....Whenever we read poetry there is a process by which we try to adapt our personal world to the emotional world proposed by the text.... In every century, the way that artistic forms are structured reflects the way in which science or contemporary culture views reality. But this does not mean complete chaos in internal relations of the text. What it does imply is an organizing rule which governs these relations. Therefore, to sum up, we can say that the "work in movement" or "an open work" (in Eco's terms) is the possibility of numerous different personal interventions, but it is not an amorphous invitation to indiscriminate participation. The invitation offers the performer the opportunity for an oriented insertion into something which always remains the world intended by the author.

In other words, the author offers the interpreter, the addressee a work to be completed. He does not know the exact fashion in which his work will be concluded, but he is aware that once completed the work in question will still be his own. It will not be a different work, and, at the end of the interpretative dialogue, a form which is his form will have been organized, even though it may have been assembled by an outside party in a particular way that he could not have foreseen. The author is the one who proposed a number of possibilities which had already been rationally organized, oriented, and endowed with specifications for proper development.

We should also always distinguish between reading fiction and its interpretation as a vacation. The ethics of interpretation starts with the respect towards the author's meaning and our efforts to grasp it objectively. The historical meaning is only "a part" of the meaning of the text even from the purely interpretive point of view. On the other hand, anti-intentionalism results in anti-historicism. The knowledge of the author's original culture is also an essential asset for the interpreter. Focusing on the reader's activity without a reference to the author's meaning does not unify the text; rather, it disintegrates it completely. Reading is an immersion in a conscience different from our own, and it requires total submission to the author's consciousness as it emerges from the work. As Dennett states: "Wanting to know more about your frame of mind, I put myself in it, or as close to being in it as I can, and see what I thereupon think (want, do...)" (1987, 100). The hermeneutical tradition since Schleiermacher already stressed that even the simple retrieval of meaning is an active process resting on the play of hypotheses and data, not an act of "reception" (Schleiermacher 1986, 113-17).

The controversy between authorial meaning and various interpretations may be explained by what Hirsch defines as "meaning" and significance. "Meaning" is "meaning in the author's context"; significance is "meaning for us, today." "Meaning" is the result of interpretation, which is logically prior to the inquiry for significance: Meaning is that which is represented by a text; it is what the author meant by his use of a particular sign sequence. Significance, on the other hand, names a

relationship between that meaning, and a person, or a conception, or a situation, or indeed anything imaginable (1967, 8) It is one of Hirsch's main arguments that significance is variable while "meaning" that is fixed. Significance changes as each critic relates the work to his own interests or to his own knowledge of the subject-matter the original writer was dealing with (Hirsch 1967, 58, 63); this accounts for concepts such as the life of a work of art, which is relative to the changing significance of the work. "Meaning", on the other hand, is a fixed historical fact: an author's original meaning cannot change (1967, 9). The author's Intentionality does not necessarily warrant "consciousness of meaning": "there are usually components of an author's intended meaning that he is not conscious of" (1967, 21). Hirsch explains this apparent contradiction by means of the notion of typification. The author's Intentional acts by which he wills a particular meaning into being are not directed towards each aspect of his intended meaning, but to a typical whole. An important point in interpretation is what Hirsch called "probabilism". Authorial meaning is fixed and determinate, but we never know whether we have construed it in a correct way. Nevertheless, knowledge is possible: "It is a logical mistake to confuse the possibility of certainty in understanding with the impossibility of understanding" (Hirsch 1967, 17). The result of the scholar's investigation of the author's meaning is not authorial meaning as such, which is a historical or cultural noumenon, but rather the way in which we must conceive of that meaning in our own interpretive situation, taking into account the ways in which we conceive of other aspects of the author's cultural context. An age's conception of the past is not a monolithic, neutral construct. There is no agreement about the past--it is used as a metaphor for the present, as one of the languages of the present, and very often the interpretation carries the marks of its origin that made it possible. At the same time, interpreting a text is an ethical question. It accords with the interpreter's overall ethical, political and generally cultural backgrounds which give him his view of the text and make him capable of having an attitude towards it in the first place. The utmost respect for the text is necessary to all kinds of interpreters, if the interpretation aims at the strongest possible engagement with culture at large, including the interpreter's own perception.

Possibility of various text interpretations may also be explained by the fact that texts are composed on two levels: structural and thematic. The distinction between meaning and significance is based on the very essence of a text as a coded message that possesses definite structural features and represents a multitude of signified that coexist in one signifier, which allows and at the same time coordinates different interpretations, a change of perspective. The presumption of a code enters into the concept of text. Accordingly, interpretation is the breaking down of complex semiotic spaces into others; showing how a new or complex code can be translated into other codes which are more fixed or better known.

Texts carry out two basic functions: adequate transfer of meanings and creation of new ones. The first function is best realized when the codes of the speaker and listener coincide as in case of mono-thematic texts. The second function of text is creation of meanings. In this case a text is not a passive transmitter of a certain constant information between an "addresser" and a "recipient". A text now represents a system of different semiotic spaces, a continuum within which a certain message circulates. It is not a manifestation of one language, but requires at least two languages (or codes) for its formation. In this case a certain background code, which has unconscious nature and, therefore, is usually imperceptible, is introduced into the structure of a text and acquires realized significance. A text-code represents a text. It is a syntagmatically constructed whole, an organized structure of signs, a unity of expression and content. In the course of cultural evolution, in the process of text interpretation, each sign of the text- code can represent a paradigm which on its intrinsic level is characterized not only by the unity of expression, but also by the unity of content (Lotman 1981, 6-18). A text of this type is always richer than any separate language and cannot be automatically derived from it. It is a semiotic space, within which languages interact, interfere and are hierarchically self-organized.

On the thematic level we deal with what Aristotle defined as the process by which we acquire knowledge -- translation of the unknown into the known, thus, interpretation consists of subsuming particulars under universals. Translatability does not exist in the void, but only in a particular cultural context that functions as an archive or encyclopaedia of references, genres, background knowledge and symbolic meaning through which we recognize meaning in what we view, read or interpret. At the basis of this "archive" are the spheres of human soul that relate to fundamental notions of psychology which C.G.Yung named archetypes (1970). They indicate to basic images, infinity of imagies characteristic to ancient perception of the laws of the Universe as well as examples of their violation. The main source of archetypes are myths that preserve and transfer paradigms--images in imitation of which the entire totality of human actions takes place. Myths reflected an undistorted by civilization perception of the world that was later reflected in countless collisions of human history. This constant rotation and repetition allow us to see any archetype or an archetypal event in its past and future incarnations. Myths enter into the structure of fictional texts unconsciously and are often realized only by researchers. As Lotman and Mints state, the opposition of literature and mythology is one of the main structure forming oppositions of culture (1981,36-37). Myths are characterized by cyclic, non-descrete nature, while in fictional work they acquire a descrete, linear nature, characretistic to logical reasoning that makes any sequence of events look unique.

Archetypes usually compose "clusters", or "chains" of archetypal events. As the main source of archetypes are myths, intention to bring down a series of events to such "clusters" is what T.S.Eliot (1920) called a "mythic method, ... a way of controlling, of ordering, of giving a shape and a significance to the immense panorama of futility and anarchy which is contemporary history".

The reader`s intention moves in the opposite direction. It consists of an attempt to integrate the original meaning of a text on the basis of the same cultural "archive". Recognizing an archetype in a number of texts leads to their perception as a single text in its variations. At the same time, personal perceptions, views, logical or emotional dispositions may shift emphasis and restructure a text. Consequently, a multi-coded text may be read with the emphasis on any code that it contains and which in this case acquires a central position and gives other codes a subordinate significance. Thus a multi-coded text acts as a generator of meaning changing at the same time the structure of text boarders. A subordinate code may represent a complete text structurally as well as thematically or be just a fragment of it given as a quotation, reference, epigraph, etc. inviting the reader to unfold it into a text. Text interpretation may not coincide with authorial intention, however, it is one of the functions of great literature to generate diverse interpretations, which can affect the basic evaluation of the work peripherally.

Complex pragmatic relations between text and a reader make it possible to activate one or another aspect of text structure and transform nuclear structures into peripheral, and peripheral -- into nuclear. Transformation of the bases of text structure signifies that it started to interact with heterogeneous to it consciousness and in the course of generation of new meanings reconstructed its immanent structure. Pragmatic relations can activate peripheral or automatic structures, but are not capable of introducing into a text non-existent codes. According to Lotman (1981, 9), possibilities of such reconstructions are final, and this fact assumes the limit of life of a text, and delimits its reconstruction in the process of changing of cultural context from arbitrarily attached meanings for expression of which it does not have any means.

Pragmatic function composes the active part of text functioning as such. Text, as a generator of meanings, needs a collocutor in order to be activated. This demonstrates the dialogical nature of consciousness as such (Lotman 1981,10). This is what U.Eco calls "an open text". He understands openness as essentially complex in its meaning message, which is characteristic for any work of art at any time. "Any work of art, ... requires a free, creative answer to it, at least because it cannot be really understood unless an interpreter discovers it anew in the act of creative thinking with the

author "(Eco 1989, 21- 22). "Open" works, insofar as they are in movement, are characterized by the invitation to make the work together with the author and on a wider level are "open" to a continuous generation of internal relations which the addressee must uncover and select in his act of perceiving the totality of incoming stimuli.

#### **Bibliography**

1. Adams, Hazard. 1971. Critical Theory Since Plato. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
2. Adams, Hazard & Searle, Leroy, eds. 1986. Critical Theory Since 1965. Tallahassee: Florida State UP.
3. Barthes, Roland. 1977. The Death of the Author. In Barthes, Image - Music - Text. New York: Hill and Wang. 142-48.
4. 4 Dennett, Daniel C. 1987. The Intentional Stance. Cambridge (MA): M.I.T. Press.
5. Eco, Umberto. 1989. The Open Work. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. Translated by Anna Cancogni.
6. Eliot T.S. 1922. The Sacred Wood: Essays on Poetry and Criticism. Tradition and the Individual Talent. www.bartleby.com/200 pp.1-3
7. Frye, Northrop. 1957. Anatomy of Criticism. Princeton: Princeton UP.
8. Hirsch, E.D., Jr. 1967. Validity in Interpretation. New Haven: Yale UP.
9. Hirsch, E.D., Jr. 1976. The Aims of Interpretation. Chicago: U of Chicago P.
10. Lotman Y. 1981 Text in the Text. In: Works on Sign Systems 14. Tartu University Press: pp.3-18
11. Lotman Y., Mints Z. 1981 Literature and Mythology. In: Works on Sign Systems 13. Tartu University Press: Pp.35-55
12. Schleiermacher, Friedrich. 1986. Hermeneutics: The Handwritten Manuscripts. Ed. Heinz Kimmerle. Trans. James Duke and Jack Forstman. Atlanta: Scholars Press. Trans. of Hermeneutik and related writings. 1805-33.
13. Searle, John R. 1983. Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind. Cambridge: Cambridge UP.
14. Wimsatt, W. K., and Monroe C. Beardsley. 1967. The Intentional Fallacy. Sewanee Review 54 (1946). Rpt. in Wimsatt, The Verbal Icon: Studies in the Meaning of Poetry. 1954. Lexington: U of Kentucky P. 2-18. Home Authorial intentionality
15. Jung, C. G. 1970. Four Archetypes; Mother, Rebirth, Spirit, Trickster. Princeton, N.J.: Princeton University Press. (contained in Collected Works Vol. 9 part 1)



**Милевич И. Г.**  
кандидат филологических наук, доцент  
Колледж Альберта  
Рига, Латвия

## **НАИВНАЯ АРГУМЕНТАЦИЯ АВТОРИТЕТА**

**Abstract.** This article discusses one kind of argument – the argument of authority and its implementation in the naive form. Anonymous authority implemented most often in phrases *scientists proved, psychologists recommend* etc. This type of authority is widely used in the works of students, and other discourses eg., in a journalistic, which also has a gender specific. Using anonymous authority can lead to different consequences, since misunderstanding boundaries of his and others text and moral transformation and finally misunderstanding the role of science, technology and art. The author offers a number of techniques that can be useful when working with different types of arguments, and especially – authority argument.

Наблюдения на практических занятиях по риторике, деловой коммуникации и др. показывают, что яркими особенностями аргументации современных студентов (молодые люди 18-25 лет) является комплекс аргументов, который условно можно назвать наивным: софиз-

мы, субъективные аргументы (напр., *интуиция, вера*), среди реализаций аргумента *авторитет* выделяются анонимные или не-научные (псевдонаучные) источники, нередко реализующиеся в контекстах презумпции реальности: типично речевое окружение *на самом деле, в реальности*.

Главными проблемами, связанными с использованием студентами анонимного авторитета и, шире, с непониманием роли аргументации, являются, по нашему мнению, следующие: трансформации моральных норм (*можно, но нельзя*), трансформации в понимании границ и координат «чужого» и «своего» текста, трансформации стиля и текстообразования (дайджестные композиции презентаций), проблемы выявления и образования собственного речевого стиля, а также отражение в речи клипового сознания, запинга, т. наз. *namedropping*'а, и, наконец, снижение роли науки, техники, искусства и / или непонимание их социальных и когнитивных функций.

В своем докладе остановимся лишь на одном типе наивного аргумента – анонимный авторитет. Анонимность авторитета зачастую перерастает в проблему жанров, их границ и этики, так, переработка или компиляции найденного студентами в поисковой интернет-программе реализуется в презентации-дайджесте, а подчас и просто плагиате.

Прежде всего надо сказать, что активность анонимного авторитета широко и явно проявляется в интернет-источниках (нередко служащих единственными источниками информации для студенческих работ). Интернет есть один из наиболее популярных способов введения анонимного авторитета в индивидуальный дискурс: в ответах студентов фраза *прочитал в интернете* редко имеет поясняющее или конкретизирующее продолжение (подобно фразе *написано в Библии* для иных времен или иных социальных групп). Нередко можно слышать знаменитую фразу-аргумент о невербальной информации, которую студенты находят в поисковых программах именно в анонимном оформлении, напр., **Наблюдения показали, что в процессах общения 60%-95% информации передается с помощью невербального общения; Психологами установлено, что в процессе взаимодействия людей от 60 до 80 % коммуникаций осуществляется за счет невербальных средств выражения и только 20-40 % информации передается с помощью вербальных.** В поисковике Yandex.ru в среднем лишь в одном из двадцати источников указан автор информации, обычно это Алан Пиз.

Надо сказать, что в случае если анонимный авторитет оформляется при помощи географического маркера, то абсолютным лидером являются представители США (*американские исследователи, американские психологи* и под.). Немаловажно то, что представители этого географически наиболее цитируемого сообщества в просторах интернета нередко предстают малообразованными людьми. Таким образом, создается образ социального разграничения, почти бездны (есть *очень умные* исследователи и *очень недалекие* простые жители этой страны). И эта стереотипность отражается в студенческих дискуссиях о национальных особенностях, напр., *американцы толстые, потому что едят гамбургеры, слишком много думают о карьере, слишком много улыбаются, любят свои дурацкие комедии* и под. На руку такой стереотипности работают и статьи (чаще всего в интернет-порталах, в т. ч. новостных), которые обобщают наиболее яркие результаты опросов. Напр., *Согласно результатам опроса Zogby International по заказу создателей новой телеигры "Золотая лихорадка", 57 % американцев известно, что Гарри Поттер был придуман британской писательницей Джоан Роулинг, и только 50 % знают по имени премьер-министра Великобритании. Чуть более 60 % респондентов сообщили, что Гомер – это отец Барта из мультсериала "Симпсоны". О том, что древнегреческий поэт Гомер является автором "Илиады" и "Одиссеи", вспомнили только 20,5 %.* (<http://www.warclub.ru/forum/index.php?topic=442.msg6108>); Понимая, что образованность это проблема далеко не национального уровня, отметим, что необразованность может стать сильнейшим способом формирования наивной части картины мира. Молодые люди, о которых мы говорили ранее, скорее являются трансляторами более широкой тенденции.



В качестве материала, который может быть использован на занятиях для понимания роли анонимного авторитета, мы использовали и материал публицистического дискурса. На этом материале студенты успешно находят различные реализации авторитета, сравнивают эффективность, определяют этичность, находят гендерные особенности.

Так, если обратиться к материалу публицистики (латвийские женский журнал «Лилит» и мужской журнал «Патрон» за 2012 год), то использование авторитета носит весьма интересный характер. Наиболее часто в женском публицистическом дискурсе используются следующие представители различных областей (и не всегда научных): психолог 17 (а также экзистенциальный психолог 1, парапсихолог 1), психоаналитик 4 (а также 2 гештальт-терапевта), мастер дао 4, целительница 3, эксперт красоты 2, специалист фен-шуй 2, педагог 2, эзотерик 1 (а также литоэзотерик 1), гинеколог 1, пластический хирург 1, дерматолог 1, аналитик моды 1, стилист 1 (если не считать тематических визуальных рубрик), эксперт моды 1, астролог 1 (если не считать обязательных ежемесячных гороскопов), физиолог 1, искусствовед 1, историк и теолог 1, имам 1, раввин 1, мастер рун 1, магистр космоэнергетики 1, ясновидящая 1. Наиболее характерны реализации-комбинации специальностей: астролог и ясновидящая; целительница, парапсихолог и литоэзотерик; целительница и мастер Дао; специалист фен-шуй и мастер Дао; педагог, психолог, ведущая тренинговых программ, магистр космоэнергетики и мастер рун. В мужском публицистическом дискурсе авторитеты чаще представлены практиками различных сфер: филолог (5), экспериментатор (1), физик (1), ветеринар (1), ученый-изобретатель (1), доктор геолого-минералогических наук (1), математик (1), психолог (1), криминалист (1), разработчики 3D-технологий (1). В женском дискурсе представлены такие страны: США (7), Великобритания (4), Канада (3), СНГ (3), Германия (1), Австралия (1), Швеция (1), Израиль (1), Япония (1). В мужском: США (5), Великобритания (4), СНГ и СССР (3), Швейцария (2), Швеция (2), Австралия (1), Япония (1), Латвия (1).

Способы введения научного авторитета в женской публицистике: в скобках указан источник, напр., *Journal of Sexual Medicine*, журнал *New Science*, реже упоминается имя и специальность, напр., *Психолог Элейн Арон, автор книги «Высокочувствительный человек; Данные исследований британского экономиста Джона Эпплбоя; Исследование психолога доктора Фионы Мур*. И, наконец, наиболее широко представлена группа анонимного авторитета, напр., **Ученые допускают, что именно женской дружбой, стремлением женщин заботиться друг о друге объясняется то, почему они всегда жили дольше мужчин.** (Лилит. 12.2013.); **Наукой доказано: нервные клетки восстанавливаются и размножаются в течение всей жизни – правда, медленно.** (Лилит. 11.2013.). Эти же способы представлены и в мужской публицистике.

Мужская публицистика наибольший интерес выражает по отношению к практическим и занимательным исследованиям, авторам которых не обязательна научная степень или формальное положение в науке. Напр., **...известный российский публицист Николай Стариков, чьи книги по истории читаются на одном дыхании.** (Патрон. 02.2013); **Сегодня мало кто, кроме специалистов, помнит о Джеймсе Чедвике и его роли в истории ядерной физики.** (Патрон. 11.2013.); **Джампаоло Джулиани – человек со средним образованием предсказывает землетрясения.** (Патрон. 03.2013.) Популярный способ введения особого анти-специалиста (шулеры и манипуляторы от науки) реализуется в рубрике «Развенчание мифов». Напр., **Мифы истории. Пол Брэгг: голодание на продажу. ...в 1929 году положил начало своему триумфу вкупе с миллионным состоянием Пол Брэгг – известный американский автор теории «Чудо голодания». И – безудержный враль. Приписав себе возраст и увидев, что выдумка сработала, он с размахом продолжал мифотворчество.** (Патрон. 10.2013.) Наконец, анонимность в мужском дискурсе также как в женском выражена в полной мере, напр., **Британские физики смогли сделать физический объект невидимым для микроволнового излучения.** (Патрон. 12.2012.-01.2013.); **Почему у Золушки хрустальные туфельки? Как ут-**

*верждают филологи, причина, по которой сказочная Золушка оказалась в столь неудобной и скользкой обуви, кроется, скорее всего, в неправильном переводе. (Патрон. 02.2013.)*

Предложим и некоторые другие приемы, направленные на формирование представления об аргументе авторитета и показавшие хорошие результаты в педагогической деятельности: прием *симметрии авторитета* (применимы ли оратору и аудитории такие авторитеты, как Фридрих Ницше, Стив Джобс, Квентин Тарантино? В каких случаях эти авторитеты становятся симметричными?); *ближний хронотоп* (поиск ближайшего географически и во времени авторитета); прием *3 +/- 1 аргумент* (доказательство тезиса при помощи разных типов аргументов, напр., дефиниция, пример, сравнение); прием поиска и маркировки *рискованных слов* (напр., *всегда, ученые доказали, всем известно, мое субъективное мнение* и др.).

Таким образом, тот материал, который нередко работает негативным примером, в очередной раз показывает, что он может стать не самым худшим материалом для работы. В работе с аргументом авторитета это особенно важно, поскольку публицистические и интернет-ресурсы являются наиболее близкими коммуникативными источниками наших студентов.



*Минасян С..М.  
профессор РАЕ, Армянский  
государственный педагогический  
университет имени Хачатура Абовяна  
Ереван, Армения*

## **АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ**

**Abstract.** The modern society can offer a variety of schools with different control systems but the main problem is how to make it free and practical. Studying Celestin Freinet's pedagogical heritage, we can say that it considers the school as a living inner world where love, beauty, humanity and knowledge reign. The article discusses the main concept directions that are relevant in our days: the concept of the free text, changing the style of education, composition of textbooks and lessons, the teacher's role in the classroom.

*Перед нами лежат разные дороги, многие из которых как бы параллельны нашим заблуждениями - С. Френе*

В настоящее время от системы образования и воспитания требуется рассмотрение нового этапа становления современных школ, этому способствуют социально-экономические, нормативные перемены современного общества.

Современному обществу можно предложить множество школ с разными системами управления, но главная проблема состоит в том, как ее сделать свободной и практичной. Задача, конечно, сложная, так как мало разработок, реальных предложений, поэтому и образование пока остается управляемое административным путем, и школы будут пока оставаться несвободными. Мы много говорим в последнее время об образовании, воспитании и забываем о простых истинах, которые были проверены временем. Как известно из педагогического наследия, на первом месте должно стоять воспитание, иначе грош цена образованию, а образование должно способствовать воспитанию. Я смотрю на молодых и понимаю, как они нуждаются в советах и положительных примерах. Почему же мы не представляем им ту ин-

формацию, которая востребована, которая поможет найти свое место в обществе, хотя это очень трудно. Почему бы не пересмотреть структуру лекционного материала и сделать ее более конструктивной и др. Прослушав лекцию, вы запоминаете 5%, прочитав книгу - 10%, после практических занятий усваивается ещё больше. А после обсуждения в аудитории - 70%! Такой подход ещё в 1924 г. предложил блестящий русский психолог Лев Выготский. Такие интересные предложения можно найти в практической жизни известных людей: ученых, политиков, общественных деятелей, преподавателей...

Изучая классическое педагогическое наследие Марии Монтессори, Рерих Е.И., Сухомлинского В.А., Амношвили Ш.А., Френе Селестена и др., можно сказать, что все они рассматривают школу как живой внутренний мир, где царствует любовь, красота, гуманизм и знание, а, овладевая знанием, приобретаются любовь и красота.

Актуальнейшей задачей современной школы является возвращение в школу ребенка как живого мыслящего существа, душа которого не резервуар для знаний, а необъятный внутренний мир, где наряду с интеллектуальными элементами много чувственного, подсознательного. Может быть, именно это поможет современной школе проводить систему образования через разрешение проблем, анализ, экспертизу. Перед обществом встает задача реализации такого образовательного подхода, который обеспечивал бы равноправные, коллегиальные отношения между учащимися и учителями, любовь, стремление к знаниям. Вспоминаются работы Селестена Френе как оригинальное педагогическое наследие, где говорится и о противоречиях системы образования. Проблема решается многогранностью педагогики С. Френе, в которой он определяет широкие перспективы ее дальнейшего изучения, с целью адаптации положительного педагогического опыта модернизации образования с учетом отечественных традиций, истории и культуры. Хотя, как любая альтернативная педагогика, система Френе, вступает в конфликт с традиционной, поэтому ее необходимость и актуальность очевидны для современного общества.

С позиции педагога и психолога С. Френе, глубоко увлеченный поиском продуктивных решений обновления школы, находит ответы в практической деятельности и созданной на их основе оригинальной педагогической концепции, которые могут заинтересовать современные школы в процессе ее модернизации. Как мы видим из его работ, проблема решается. Он разрабатывает **концепцию**, основой которой является:

- Труд на всех этапах обучения.
- Большое внимание школьному самоуправлению.
- Использование школьных материалов.

**В то же время особенностями работы в школе Френе считает:**

- Нет домашних заданий, есть постоянно задаваемые вопросы.
- Нет оценок, но отличаются личные предложения.
- Нет ошибок – есть недоразумения.
- Нет программ, есть индивидуальное и групповое планирование.
- Нет учителя, но есть учитель организации общего дела
- Педагог несколько не воспитывает, а решает общие проблемы.
- Классом правят нормы общежития, принятые самими детьми.
- Нет класса, есть детско-возрастная сообщность.

Основной интерес представляется в области содержания и методики обучения. Генеральная линия поиска ведется в направлении все большей активизации мышления ученика, при котором он усваивает закономерности изучаемых явлений, самостоятельно приходит к необходимым выводам; в использовании **связи учебного материала с жизнью**, что делает учебу более увлекательной и полезной. Происходит процесс индивидуализации обучения, т.е. учета возможностей и способностей каждого ребенка, что достигается созданием в школах специализированных, профильных классов и групп.

Основное экспериментирование выражается в применении методики развивающего обучения, разработке более увлекательных программ по различным предметам, создании новых предметов, использовании технических средств обучения, использовании индивидуальных учебных программ типа проектов, изменении структуры учебного процесса, замене урока другими формами, например, студиями-мастерскими или уроками «давайте подумаем вместе».

Сторонники «свободное воспитание» стараются предоставить ребенку возможно большую свободу как в учебной, так во внеучебной деятельности, считают недопустимыми наказания, полагая, что это наилучшим образом способствует развитию положительных качеств личности. Данной стратегией руководствуются представители Вальдорфской педагогики, школы С. Френе и школы М.Монтессори. В нашей стране сколько-нибудь успешные попытки «свободного воспитания» в прошлом неизвестны, а судить о нынешних пока рано.

Стратегия коллективистического воспитания предполагает воздействие на каждого воспитанника через общественное мнение группы, главным образом, через демократически сформированное самоуправление. Успешные образцы дали В.Н.Сорока-Росинский и А.С.Макаренко: в массовых школах оно не обладает такой эффективностью, но даже в частично реализованном виде препятствует развитию отношений примитивной группы.

Педагогическая концепция С. Френе являлась по своему содержанию открытым и резким противопоставлением традиционной педагогике. Неудивительно поэтому, что бескомпромиссная критика традиционализма проходит через все его работы. Официозная французская педагогика, заявлял Френе, совершенно не соответствует эпохе атомной энергии, межпланетных путешествий и автоматизации производства, а массовая школа, построенная на принципах, противоречащих природе ребенка, не готовит учащихся к жизни, не учитывает ни запросов современности, ни потребностей будущего. Немногие педагоги смело вступают на инновационную волну и не многие представляют школу нового типа – свободную школу. Для воплощения в жизнь прогрессивной педагогической теории, создания школы нового типа, недостаточно изменить организационные формы учебного процесса и методы учебной работы. Необходимо создать и широко использовать «новые материальные средства обучения и воспитания». Так, например, С.Френе уделял большое внимание работе над свободным текстом. Он считал, что «свободный текст» не только учебное упражнение, а, прежде всего, важный социально-психологический тест, с помощью которого можно лучше понять взаимоотношения ребенка и окружающей его социальной среды и лучше изучить родной язык – это была совершенно новая, оригинальная концепция в обучении родному языку.

Френе постоянно говорил о том, что надо изменить стиль воспитания. «Мы бы хотели до нуля сократить плановые кабинетные уроки (магические разъяснения в бесчисленных вариантах, за которыми следуют упражнения, «вдалбливание» и контроль). Приемы и вспомогательные средства, разработанные нами на практике вместе с тысячами учителей, являются залогом обогащения и роста учащихся...» [7:213]. Работать по системе Френе означает изменение своей роли: от всеопределяющей через стимулирующую - к роли куратора и наблюдателя, тренера и далее - к роли активного направляющего члена группы. Учитель прекращает быть тем, кто решает, наказывает и имеет на все готовые ответы. Так же, как и ученики, он начинает искать ответы на возникающие вопросы, чтобы быть в состоянии дать по ним разъяснения. Результатом этого может стать урок на тему, которая заинтересовала учащихся.[2].

Множество приемов, используемых в группах меняющегося состава, создает возможность возникновения многочисленных отношенческих и учебных ситуаций, далеко не все из которых протекают при участии учителя. Учитель перестает быть центральной фигурой, сохраняя, однако, ответственность за общий педагогический процесс. Речь здесь идет об индивидуализированном обучении и оптимальной привлеченности каждого учащегося. Учитель продолжает следить за мотивацией и стимулирует заинтересованность. Так же, как и вся

группа, он с уважением относится к сделанной работе и проведенному исследованию. Успех вызывает удовлетворение и взаимное удовольствие.

Основными задачами школы Френе, целевым ориентированием которых является всестороннее воспитание, можно назвать следующие:

1. Круг общения школьников должен быть как можно шире, ему способствует одна из форм общения – переписка. 2. Исследование в обучении так называемого метода «проб и ошибок». 3. Установление сотрудничества не только учителя и ученика, но и между учениками.

Уместно сделать ссылку на мнение Селестена Френе об учебниках. Придуманные взрослым автором для детей, - писал знаменитый педагог, - они уже по определению не адаптированы к их нуждам. Не существует хороших учебников, а есть устаревшие, плохие. Их вред даст о себе знать через годы, когда уже поздно что-либо исправлять. Процесс обучения успешен только в индивидуальном ритме через самостоятельную, совместную деятельность. [7:17].

Френе работал с детьми, которые были неграмотны, пассивны, не умели и не знали, как выразить себя. И поэтому будущий великий педагог начал с создания атмосферы в классе, чтобы развить в учениках способности к самовыражению. Например, он дал детям возможность свободно выражать письменно или устно свои мысли. Так появились первые «свободные тексты», в которых дети писали о чем хотели, когда хотели и где хотели. Французский педагог указывал и на еще одно значение текстов. Оно заключалось в том, что **«свободный текст» - это не столько учебное упражнение по родному языку, сколько важный социально-психологический тест, с помощью которого можно лучше понять взаимоотношения ребенка с окружающим миром, ведь составляя свободные тексты, а потом печатая их, ребенок ощущает себя творческой личностью, действует методом проб и ошибок и начинает осознавать причины своих успехов и неудач.**

Перед публикацией того или иного текста дети и учитель собирались вместе, исправляли ошибки и создавали картотеку, куда заносились наиболее часто встречаемые ошибки. Постепенно Френе пришел к идее специальных карточек самокоррекции с упражнениями, по которым можно было заниматься каждому индивидуально в зависимости от своих грамматических пробелов.

Так появилась система учебных карточек не только по родному языку, но и по другим предметам.

В классе по системе Френе отсутствуют уроки «от звонка до звонка», учебные программы. При этом система Френе предусматривала четкое планирование учеников каждого класса. Для каждого класса составлялся месячный план работы, содержащий перечень тем по учебным предметам, которые необходимо изучить в соответствии с государственными программами для школ. Затем на его основе ученики с помощью учителя составляли индивидуальный недельный план, где указывалось, сколько «свободных текстов» он составит, какие карточки будет использовать и каким трудом (например, в саду или в столярной мастерской) заниматься. [2].

При этом граница свободного проектирования ученика заканчивается в том месте, где начинается свобода других, где он вторгается в коллективную жизнь или мнение группы, класса.

В целом, вся деятельность детей в классе Френе основана на получении личного опыта, пропущенного через себя знания. И основой является не лекционное обучение, а сравнение, анализ, дискуссия, поиск путей разрешения проблем вне известных тропинок. Дети в классе Френе не знают, что такое ошибка.

Соответственно, в отсутствии привычных оценок в классах по модели Селестена Френе поощряются не конкурентность и соревновательность, а разнообразные формы кооперации. Хотя френетисты и понимают, что это идет вразрез с общей социальной и возрастной тенденцией, они все равно отстаивают приоритет сотрудничества. Согласно идеям французско-

го педагога, дети должны твердо знать, что ничего в этом мире в одиночку сделать нельзя.

Нельзя сказать, что педагогика Селестена Френе получила большую известность и распространение в мировом масштабе. Если сравнивать ее с педагогикой Марии Монтесори или Рудольфа Штайнера, то школ, работающих по принципам Френе, гораздо меньше.

Главная причина заключается в том, что педагогика Френе в принципе не может быть превращена в технологию. Например, классом Френе управляют не придуманные кем-то правила, а принятые самими детьми и изменяемые в случае необходимости нормы общежития. Эти нормы из года в год, для каждого отдельно взятого класса формируются заново.

Придумывая свои правила, дети исходят из прецедента. Допустим, бежит ребенок по коридору и кричит. Его останавливают его же одноклассники, начинают разбираться, почему и зачем он кричал, и спустя какое-то время выводят правило: в каких случаях можно, а в каких нельзя кричать.

В европейских государствах достаточно часто осуществляются обмены между классами Френе, а два года назад в Японии даже прошла международная встреча преподавателей, работающих по этой системе.

Селестен Френе - создатель авторской школы и прародитель теории и практики образовательной системы, которая по праву считается сегодня культурным достоянием всего человечества. Его школа общедоступная для учеников, поэтому ее вполне можно назвать современной, но никак не назовешь модной, так как основная миссия школы - научить жить.

#### **Литература:**

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. — М.: «Совершенство», 1997. — 208 с.
2. Ladsous J. Le projet social dans la solidarite nationale. - Paris: 'Edition du Scarabee, 1984. -159 p
3. Новиков А.М. Основания педагогики. – М. : «ЭГВЕС», 2010. – 208 с.
4. Подласый И.П. Педагогика. — М.: «Просвещение», 2010.- 424 с.
5. Розов В.К. Социально-экономические проблемы подготовки и повышения квалификации учителей. -"Советская педагогика", 1973, №1, с. 21-33.
6. Философский словарь. /Под ред. М.М. Розенталя и П.Ф. Юдина. -М.: Политиздат, 1963. - 544 с. '
7. Френе С. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. /Сост., общ. ред. и вступ. сл. Б.Л. Вульфсона. -М.: Прогресс, 1990. -304 с.



*Михайлова Е.В.*  
*кандидат филологических наук, доцент,*  
*учреждение образования «Белорусская государственная академия музыки»*  
*Беларусь, Минск*

## **РОЛЬ ТЕМЫ «МАКСИМ БОГДАНОВИЧ И МИНСК» В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ С ЭЛЕМЕНТАМИ БЕЛОРУССКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**Abstract.** The significant place in programs and manuals guiding teaching courses of Russian language to foreign students in academic educational institutions of Belarus is occupied by topics conveying Belarusian cultural paradigm.

Role of the theme «Maxim Bogdanovich and Minsk» is essential for introduction of foreign undergraduates to the elements of Belarusian culture. Life of foreigners in Minsk may be well correlated with outstanding personality of Belarusian poet. It is vital that the students could learn in

detail various aspects of life and activities of this creative figure and extrapolate this information to Belarusian literature and culture in general. The students who mastered this knowledge will be able to narrate M. Bogdanovich's life story in their home countries and make a comparative analysis of his heritage with their national poetry in late XIX – early XX centuries, will gradually raise their professional competence to the level sufficient to maintain multicultural dialogue.

В программах и пособиях по русскому языку как иностранному (РКИ), в соответствии с которыми работают вузы Республики Беларусь, значительное место занимают темы, реализующие белорусскую культурную парадигму (история и культура белорусских городов; праздники и памятные даты, которые отмечаются в Республике Беларусь, белорусские традиции и т.д.; жизнь, деятельность и творчество белорусских поэтов, писателей, композиторов, художников и др.). Изучение биографии и творчества М.А. Богдановича, а также связи его произведений с музыкой предусмотрено в рамках аспирантского курса РКИ в учреждении образования «Белорусская государственная академия музыки» [11, с. 9], оно возможно и со студентами, и с магистрантами.

С.А. Порошков писал о белорусской культуре: «Становление белорусской национальной культуры и ее разграничение с господствующими в крае российской и польской культурами выразилось в народном творчестве, в народной тематике и национальной стилистике изобразительного искусства, изучении жизни и культуры белорусов» [10, с. 10]. По его мнению, белорусская культура относится к культурам открытого типа [10, с. 5], поэтому белорусское социокультурное пространство взаимодействует с российским, польским, литовским, украинским и другими пространствами. С целью создания в сознании обучаемых модели белорусского социокультурного пространства необходимо работать над темами «Культура белорусских городов», «Город как текст», «Белорусские поэты и писатели» и т.д.

Доминанты текста белорусской культуры – Минск, Вильно, Полоцк, Гомель, Несвиж, Беловежская пуца и т.д. Доминанты-города также могут рассматриваться как своеобразный городской текст культуры. С городами связана жизнь и деятельность выдающихся личностей – поэтов, писателей, композиторов, художников и т.д., живших в них и внесших значительный вклад как в национальную, так и в мировую культуру. Такой личностью является Максим Адамович Богданович (1891–1917) – великий белорусский поэт, прозаик, критик, публицист, переводчик. За свою недолгую жизнь он сумел создать произведения, которые ввели белорусскую литературу в общеевропейский контекст. Сборник его стихотворений «Венок» (1913) – образец книги, в которой в единстве воплощены темы общечеловеческих ценностей – красоты, любви, Родины, природы, художественного творчества и др.; которые связаны с темой человека и его судьбы.

В начале работы над указанной темой следует сказать иностранным учащимся, что Минск – это место рождения поэта, место, где он познавал национальную культуру и творил, место его работы. Можно задать им следующие вопросы: «1. Что Вы знаете о М.А. Богдановиче? 2. Какие его произведения Вам известны? 3. На какие языки переведены его сочинения? 4. Какие произведения он написал в Минске? 5. Какие еще поэты родились в Минске? 6. Жизнь и творчество каких выдающихся деятелей белорусской культуры связаны с Минском?». Затем необходимо рассказать иностранцам, что в Минске есть следующие объекты, связанные с жизнью и деятельностью известного белорусского поэта М.А. Богдановича: место, где он родился, здание бывшей библиотеки имени А.С. Пушкина, Литературный музей Максима Богдановича, «Белорусская хатка» – филиал данного музея, памятник М.А. Богдановичу возле Национального академического Большого театра оперы и балета Республики Беларусь.

Дом, где родился М.А. Богданович, находился возле улицы, которая сейчас носит его имя: «Максим родился в Минске, на Троицкой горе по Александровской улице (сейчас ул.

М. Богдановича) в доме Каракозова, где помещалось тогда 1-е приходское училище и учительская квартира Адама Юрьевича» [8, с. 7]. В. Содаль пишет о ней: «В Максимово время называлась она... Александровская. ... Она и сейчас сохранила немало старины» [12, с. 7].

Еще одно место в столице Республики Беларусь, имеющее отношение к жизни М.А. Богдановича, – дом преподавателя училища Либаво-Роменской железной дороги С.И. Редько, построенный в 1904 г., в котором 25 июня 1991 г. открылся филиал Литературного музея Максима Богдановича «Белорусская хатка». В этом доме поэт поселился в 1916 г., когда приехал в Минск. Т. Лобода пишет: «Радушно встретили М. Богдановича, когда он сошел с поезда на железнодорожном вокзале. Аркадий Смолич, Владислав Голубок и Всеволод Фальский повели гостя в “Белорусскую хатку” – клуб минской интеллигенции, который существовал в городе до 1920 года на улице Захарьевской» [5, с. 39]. Пять месяцев М.А. Богданович прожил в этом доме. В это время шла Первая мировая война, и в Минске было очень много беженцев. Поэт работал секретарем в продовольственном комитете губернской земской управы. В его обязанности входило написание брошюры, связанной с деятельностью продовольственного комитета, опека детей беженцев и т.д. М.А. Богданович предлагал друзьям летом отправиться в путешествие и давать представления старинного кукольного театра «Батлейка». К сожалению, при жизни поэта эта мечта не осуществилась: он умер в мае 1917 г. Сейчас ее воплощают в жизнь сотрудники филиала музея. У каждого посетителя «Белорусской хатки» есть возможность посмотреть спектакль «Батлейки» и таким образом лучше узнать историко-культурное наследие белорусского народа.

Живя в Минске, М.А. Богданович каждую свободную минуту стремился провести с пользой и довольно часто отправлялся на улицу Крещенскую, 5, в Пушкинскую библиотеку: «Максима прежде всего интересовала в Минске литература про Беларусь и белорусов. Он читал книги Шейна и Романова. ... В это время душа Максима бередилась преданием про Стратима-лебедя. Это предание, война, жертвы войны, своя безнадежная судьба... Все это переплелось в душе Максима в какой-то один сплошной, запутанно невыносимый клубок людского горя. ... В ту пору Максим штудировал технику стиха» [13, с. 52]. Согласно воспоминаниям Зм. Бедули, у него была «...специальная толстая тетрадь, которая целиком была заполнена ... образцами разных размеров стихотворений» [цит. по: 13, с. 53]. Иногда М.А. Богданович пробовал писать стихи по этим образцам. Проводил он также исследование «...метрики и ритмики белорусских народных песен...» [цит. по: 13, с. 53]. Здание прежней библиотеки (она размещалась в нем до 1971 г.), в которую приходил поэт, сохранилось. Многие минчане были читателями Пушкинской библиотеки, в том числе – с 1926 г. – и исследовательница творчества поэта Н.Б. Ватаци.

Литературный музей Максима Богдановича в Минске начал свою работу 1 апреля 1981 г. Для музея было выделено здание в старинной части Минска – в Троицком предместье, что являлось очень символичным, поскольку поэт родился недалеко от этого места. Сотрудники музея смогли предложить посетителям музея «...экспозиционную версию основных моментов жизненной биографии Максима Богдановича, истоков таланта, его многогранного творчества, значительности его в контексте духовного наследия белорусского народа» [7, с. 65]. Каждый зал музея – «...замкнутый круг, единое целое со своими соответствующими символами, музейными сюжетами, экспонатами, со своим художественным решением» [7, с. 66]. Музей занимается фондовой, научно-экспозиционной деятельностью и т.д. Основным видом деятельности музея – экскурсия.

Возле Национального академического Большого театра оперы и балета Республики Беларусь стоит памятник М.А. Богдановичу, открытый 9 декабря 1981 г., когда исполнилось 90 лет со дня рождения поэта. Минчане и гости белорусской столицы любят приходить сюда, здесь звучат произведения выдающегося поэта, песни и романсы на его стихи. И так будет всегда, пока людям будет нужна красота и гармония, певцом которых и является М.А. Богданович.



С иностранными учащимися следует прочитать произведения, написанные М.А. Богдановичем в Минске (в переводе на русский язык). В столице Беларуси, возможно, осенью 1916 г. было написано стихотворение «Сцюжа, мрок... Я ізноў хвараваты...» [4, с. 664]. Стихотворение «Пагоня» и поэма «Страцім-лебедзь», по свидетельству А. Смолича, были прочитаны поэтом «...в Минском народном доме “Белорусская хатка” в конце 1916 г. Видимо, оба произведения написаны по приезду в Минск – в сентябре или в начале октября 1916 г.» [4, с. 666].

И.Я. Науменко писал о стихотворении «Сцюжа, мрок... Я ізноў хвараваты...»: «И еще одно стихотворение, проникнутое отчаянной, неизмеримой грустью. ... Исследователи связывают это стихотворение с минским периодом жизни Богдановича» [8, с. 110]. Перед чтением данного произведения на русском языке («Стужа, мрак... И опять я хвораю» (перевод с белорусского языка Л. Турбиной)) следует объяснить иностранцам слова *хворать* и *лихо*. В данном произведении показаны тяжелые физические страдания поэта, обусловленные болезнью (М.А. Богданович был болен туберкулезом), и его соответствующее душевное состояние: «Стужа, мрак... И опять я хвораю. // Сердце давит тяжелый кошмар. // Заварить бы горячего чая, // Разогреть побыстрее самовар. // Запоет он и тонко, и тихо, // Снизу красным блеснет угольком, // И рассеется темное лихо // Над ожившим моим уголком» [1, с. 126]. После его прочтения можно спросить у обучающихся: «1. Какое настроение возникло у Вас, когда Вы прочитали данное стихотворение? 2. В каком состоянии находился М.А. Богданович, когда писал его? 3. Что и почему ухудшает настроение поэта?».

М.А. Богданович «...предчувствовал недалекий конец жизни. Поэтому здесь, в Минске, на родной земле написал прощальные стихотворения “Погоня” и “Стратим-лебедь”. По накалу чувства, эмоций, силе художественной выразительности произведения эти в ряду лучших шедевров поэта» [8, с. 129]. Поэма «Стратим-лебедь» [1, с. 130–131] (перевод с белорусского языка Ф. Ефимова) требует специальной подготовки иностранных учащихся к ее восприятию. Прежде всего, необходимо объяснить слова, которые могут быть им непонятны (*Ной, всклень, година, скверна-зловоние, ливанский, птах, перья-перышки, зорюшка, рдеться, луга-лога, леса-боры* и др.), а также словосочетание *сто локтей* (локоть – «старинная русская мера длины, равная приблизительно 0,5 м.» [9, с. 332]). Следует напомнить им библейский миф про всемирный потоп и Ноев ковчег. Первый раз прочитать поэму нужно преподавателю, поскольку «...это произведение написано в форме былинного речитатива. Былины, как известно, не читались и не рассказывались, а пелись под аккомпанемент гуслей. Речитативом в замедленном темпе и надо прочитать это произведение Максима Богдановича...» [6, с. 83]. Начинается поэма сообщением Бога Ною о том, что люди будут наказаны за их грехи потопом: «То не ангел в трубу затрубил – // Бог из тучи Ною говорил: // “Всклень полна чаша божьего гнева // На грехи да бесчинства людские. // Вот наступит година суровая, // Хлынут с неба потоки бесчисленные // И отмоют от скверны-зловония // Землю всю они, вольный белый свет”» [1, с. 130]. Узнав о приближающемся потопе, Ной решает построить ковчег и взять в него по паре всех зверей и птиц: «Начинал тогда строить Ной ковчег // Из того все из кедра ливанского. // Сто локтей в ширину он ковчегу дал, // А в длину пустил – больше тысячи. // Взял по паре Ной всех зверей и птиц, // Чтоб их род на земле не вывелся» [1, с. 130]. Один Стратим-лебедь не захотел плыть к нему: «Да не плыл к нему с моря синего // Стратим-лебедь – гордый, сильный птах. // Все повадки его – орлиные, // Все забавы его – соколиные, // Перья-перышки – белеются, // А на зорюшке – они рдеются. // Триста три в крыле у него пера: // Он крылом взмахнет – будто бор шумит, // Он другим взмахнет – что метель гудит» [1, с. 130–131]. Поэт ярко описывает картину всемирного потопы: «Как польют дожди – потекла вода, // Разлилась вода хуже паводка, // Затопила она все луга-лога, // Все луга-лога, все леса-боры; // Поднялась вода что повыше гор, // Птицы в небе летают стаями, // Стонут жалобно, от тоски кричат, // Ищут хоть какого пристанища. // А по всей земле только волны бьют, // Только волны бьют белой пеною, // Да по гребням их смело плавают // Стратим-ле-

бедь – гордый, сильный птах. // Он крылом взмахнет – будто бор шумит, // Он другим взмахнет – как метель гудит» [1, с. 131]. Птицы сели на Стратима-лебедя, чтобы спастись от потопа: «И насели тут на лебеда // Пташки мелкие всею стаею. // Стратим-лебедь из сил выбивается, // Птицы лебедем не нахвалятся. // День он плавает, второй, третий день, // На четвертый день стал просить-молить: // “Вы взлетите хоть на часок какой, // Выбиваюсь я из последних сил. // Дайте груди вы, гей, вольней вздохнуть, // Дайте шире вы, гей, крылом взмахнуть!” // Не послушали птицы лебеда, // Темен белый свет стал в его глазах, // Крылья мощные подломились, // Голова в волну опустилася. // И пошел на дно моря синего // Стратим-лебедь – сильный, гордый птах. // Ото всех теперь да потомки есть, // Лишь одних только нет – Стратимовых» [1, с. 131]. После прочтения поэмы необходимо задать иностранным учащимся следующие вопросы: «1. Как Вы думаете, отразились ли события Первой мировой войны в поэме “Стратим-лебедь”? 2. Какие мысли М.А. Богдановича воплощены в поэме? 3. Кто является главным героем поэмы? 4. Как поэт относится к Стратиму-лебедю?. 5. Каково его отношение к другим птицам? 6. Какие качества Стратима-лебедя особенно значительны для М.А. Богдановича? Почему? 7. Чем Стратим-лебедь отличается от других птиц? 8. Описывает ли поэт внутренний мир Стратима-лебедя? 9. Что общего у М.А. Богдановича и Стратима-лебедя?». В процессе ответов на вопросы следует сообщить обучаемым о том, что М.А. Богданович «...дважды напомнил о гордости, мощи и физической силе Стратима-лебедя. Это, с одной стороны, давало возможность ему спастись во время всемирного потопа, так как достаточно было только взмахнуть крыльями, как все птицы, которые насели на Стратима-лебедя, полетели бы с него и герой мог бы дальше заботиться только сам о себе. Сделать это как раз и не позволяла его гордость, достоинство. Стратим-лебедь долго терпел, наконец попросил спасения, чтобы отдохнуть, чтобы набраться новых сил. И не нашел понимания со стороны тех, для кого пожертвовал жизнью. Поэтому гордость, духовная мощь были одной из причин его гибели, потому что сам гордый и достойный, сильный и добрый, надеялся на такое же мужество и самопожертвование со стороны других» [6, с. 85]. Главные мысли исследованной поэмы – в осуждении эгоизма, мелочности, неспособности поступиться своими интересами, а также в прославлении мужественных людей, для которых важными являются идеалы морали и нравственности, которые готовы к самопожертвованию. Следует провести с иностранцами анализ языка поэмы, насыщенного эпитетами («Вот наступит година суровая...» [1, с. 130] и др.), сравнениями («Он крылом взмахнет – будто бор шумит...» [1, с. 131] и др.) и др. В конце работы можно предложить обучаемым написать сочинение или эссе на тему «Стихотворения М.А. Богдановича, созданные в Минске».

Тема города имеется в творчестве М.А. Богдановича. Н.Б. Ватаци писала по этому поводу: «Максим Богданович первый ввел в белорусскую поэзию урбанистические мотивы» [3, с. 68]. По мнению И.Я. Науменко, цикл стихотворений «...“Город” показывает Богдановича ярким поэтом-урбанистом» [8, с. 98]. Произведений о Минске М.А. Богданович не написал, его урбанистические стихи посвящены Вильно (Вильнюсу). У нас есть только несколько сочинений, созданных поэтом в Минске. Но даже в них воплощена очень важная особенность М.А. Богдановича – стремление к показу прекрасного – в природе, искусстве, человеке, отношениях между людьми и т.д. Г.С. Березкин высказал такое мнение: «Максим Богданович – первый белорусский поэт, который широко обратился к прекрасному...» [2, с. 105]. Все объекты Минска, связанные с жизнью и деятельностью М.А. Богдановича, имеют эстетическую составляющую, что необходимо показывать иностранцам.

Важными элементами занятия (или цикла занятий) по РКИ являются просмотр фотографий поэта и членов его семьи; прослушивание песен и романсов на его стихи (с обязательным чтением текстов воспринятых музыкально-поэтических произведений на русском языке); посещение Литературного музея Максима Богдановича и его филиала «Белорусской хатки» в Минске; участие в мероприятиях, проводимых данным музеем, – Международных

научно-практических конференциях, круглых столах, вечерах и т.д. Для участия обучаемых в указанных мероприятиях необходима предварительная работа – подготовка и написание докладов; чтение текстов о М.А. Богдановиче и этапах его творческого пути, о его произведениях; ознакомление не только с художественными текстами, но и с публицистическими, литературно-критическими и другими сочинениями М.А. Богдановича и т.д. Завершающими этапами подобной работы могут стать написание сочинений и эссе о мероприятиях музея; проведение мини-конференций в классе, цель которых – ознакомление большого количества иностранных учащихся с личностью и творчеством М.А. Богдановича, с деятельностью Литературного музея Максима Богдановича; организация конкурсов группы, тематика которых связана с жизнью и деятельностью рассматриваемого белорусского поэта, на лучшую творческую работу и т.д.

Таким образом, роль темы «Максим Богданович и Минск» в процессе знакомства иностранных учащихся с элементами белорусской культуры огромна. С личностью этого выдающегося белорусского поэта связана жизнь иностранцев в Минске: они ходят и ездят по улице М.А. Богдановича, видят памятник данному поэту, читают его книги на русском языке, слушают песни и романсы на его стихи т.д. Необходимо, чтобы они знали как можно больше о жизни и деятельности этой творческой личности, поскольку это информация и о белорусской литературе и культуре. Владея данной информацией, обучаемые смогут рассказать о М.А. Богдановиче в своей стране, что позволит им связать и сравнить творчество этого поэта с произведениями национальных поэтов, живших в конце XIX – начале XX в.; стать высококвалифицированными специалистами, способными к деятельности в условиях диалога культур.

#### Литература:

1. Богданович М.А. Узор васілька: Избр. лирика / М.А. Богданович; [Пер. с белорус. / Сост. С. Панизник; Предисл. Н. Гилевича]. – Минск, 1985. – 142 с.
2. Бярэзкін Р.С. Чалавек напрудвесні: Расказ пра Максіма Багдановіча: Для ст. шк. узросту / Р.С. Бярэзкін; Пер. з рус. Ю.М. Канэ; Маст. У.М. Вішнеўскі. – Мінск, 1986. – 176 с.
3. Ватацы Н.Б. Шляхі: Гіст.-літ. артыкулы / Н.Б. Ватацы. – Мінск, 1986. – 175 с.
4. Золава Э.А. Каментарыі / Э.А. Золава, Т.Р. Строева, Л.У. Хрышчановіч // Багдановіч, М.А. Поўны збор твораў. У 3 т. / М.А. Багдановіч. – Т. 1. Вершы, паэмы, пераклады, наследаванні, чарнавыя накіды. – Мінск, 1992. – С. 564–711.
5. Лабада Т. «І толькі на цябе надзея, край родны мой!..» / Т. Лабада // Я хацеў бы спаткацца з Вамі...: літ.-публ. арт. пра Максіма Багдановіча / уклад. Т. Шэляговіч. – Мінск, 2009. – С. 38–44.
6. Ляшук В.Я. Вывучэнне творчасці Максіма Багдановіча ў школе: дапам. для настаўнікаў / В.Я. Ляшук. – Мінск, 2008. – 255 с.
7. Мышкавец І. Зорны храм паэта / І. Мышкавец // Я хацеў бы спаткацца з Вамі...: літ.-публ. арт. пра Максіма Багдановіча / уклад. Т. Шэляговіч. – Мінск, 2009. – С. 61–68.
8. Навуменка І.Я. Максім Багдановіч / І.Я. Навуменка. – Мінск, 1997. – 141 с.
9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М., 1999. – 944 с.
10. Парашкоў С.А. Гісторыя культуры Беларусі / С.А. Парашкоў. – 2-е выд. – Мінск, 2004. – 444 с.
11. Русский язык как иностранный. Учебная программа для аспирантов БГАМ / Сост. Е.В. Михайлова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск, 2010. – 28 с.
12. Содаль У. Мінск – горад, дзе нарадзіўся паэт // У. Содаль // Я хацеў бы спаткацца з Вамі...: літ.-публ. арт. пра Максіма Багдановіча / уклад. Т. Шэляговіч. – Мінск, 2009. – С. 6–10.
13. Содаль У. Мінск. У Пушкінскай бібліятэцы / У. Содаль // Я хацеў бы спаткацца з Вамі...: літ.-публ. арт. пра Максіма Багдановіча / уклад. Т. Шэляговіч. – Мінск, 2009. – С. 51–54.



## К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ АНГЛИЦИЗМОВ В ЭВФЕМИСТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

**Abstract.** This paper examines Anglicisms in the function of euphemisms in the modern German Language. The using of foreign words in this function is one of the common processes in the language practice. The main source of these items could be mass media and spoken language with such topics as politics, economics, medicine, ethical defects etc. The euphemistical examples of this article reflect some important aspects of modern German language.

В последнее время в связи с повышенной степенью политической активности, в связи с престижностью английского языка в мире заметно увеличение применения английских слов как эвфемизмов. Английский язык (особенно его американский вариант) является основным источником пополнения «престижной» иноязычной лексики. Основным же источником проникновения подобных лексем в общелитературный и разговорный немецкий язык является СМИ, в основном печать и телевидение, в меньшей степени художественная литература. В основном это относится к немецкому языку на бывшей территории ФРГ, Австрии и Швейцарии, что объясняется историческими событиями после 1945 года. Как отмечает Р. Ремер, с 1945 г. в немецкий язык проникло больше англо-американизмов, чем за всю предыдущую историю [Römer 1968:180].

Использование иноязычных и заимствованных слов в качестве эвфемизации лексики в настоящее время довольно популярно, что связано, прежде всего, с не до конца понятной внутренней формой иноязычного или заимствованного слова и, как следствие, хорошим потенциалом вуалирования неприятной лексики родного языка. Более того, изучение научной литературы показало, что иноязычные и заимствованные слова, используемые в современном немецком языке в качестве эвфемизмов, обладают высокой эмоциональной и стилистической выразительностью.

Основным источником пополнения словарного состава немецкого языка в области общелитературного и разговорного языка посредством англицизмов является СМИ (пресса, телевидение, интернет). Среди причин заимствования лексики с эвфемистическим значением можно назвать привлекательность иноязычного слова, отсутствие в немецком языке точного выразительного эквивалента, более простое значение, языковую экономию.

Самым частым явлением среди англицизмов являются прямые заимствования: *Black-out*, *Freak*, *Babysitteri* т.д. В рамках иноязычной эвфемистической лексики встречаются также смешанные композиты и псевдоанглицизмы: *Eros-Center (Bordell)*, *Freudengirl (Prostituierte)*. Псевдоанглицизмами называют слова, которые образованы с помощью языкового материала английского языка, но при этом они либо не являются частью лексического состава английского языка, либо они будут иметь в нем совсем другое значение. Кроме этого, к англицизмам будут относиться различного рода кальки.

Также немецкому языку свойственно мелиоративное расширение первоначального значения английских заимствованных слов. Некоторые из них имеют эквиваленты в немецком и вступают с ними в конкуренцию, вытесняют их на задний план в стилистическом и смысловом отношении. Это объясняется популярностью английского языка на мировой арене. В связи с глобализацией народы мира стали ближе друг к другу, и английский язык стал обще-

доступным. Каждый второй немец достаточно хорошо знает этот язык, и многие из них считают сверхпрестижным вставлять в свою речь английские слова. Поэтому в данной статье хотелось бы рассмотреть наиболее часто употребляемые немцами англицизмы для смягчения, приукрашивания или завуалирования действительности.

Как известно, невозможно зафиксировать все эвфемизмы в процессе развития языка, так как невозможно охватить абсолютно все контексты и ситуации письменной, а тем более устной речи с ее преимущественной экспромтностью. Наличие зафиксированных в словарном фонде немецкого языка эвфемизмов ограничено. Отсюда следует, что зачастую эвфемизмы несут контекстуальный характер, т.е. слова и выражения выполняют эвфемистическую функцию в определенных ситуациях.

Вторая половина прошлого века дала начало бурному притоку англицизмов в немецкий язык. Заимствованность вызвана несколькими причинами: привлекательность иноязычного слова, отсутствие в немецком точного и такого же выразительного эквивалента или значение на немецком более сложное и противоречит идее языковой экономии, английские же слова имеют более короткую форму и звучат современнее.

Бывают случаи, когда англицизм прочно укореняется в немецком языке. Он не только фиксируется словарем, но и получает широкое распространение, становится популярным как эвфемизм. Заимствованные слова – самые сильные эвфемизмы, особенно на ранней стадии освоения они обладают редукцией семантических признаков по сравнению с исконно немецкими. Дело в том, что в заимствованиях затемнена связь между денотатом и сигнификатом, вследствие чего отрицательные коннотации возникают слабо или поздно.

Тематическая классификация англоязычных эвфемизмов в современном немецком языке включает несколько групп и сфер.

**Сфераэкономики:** (der/das) Go-slow – Streik, (der) Crash - Zusammenstoß, Unfall, (Wirtschaft) Zusammenbruch eines Unternehmens, einer Bank o.< Ä. mit weitreichenden Folgen, Peanuts – Kleingeld, Kleinigkeit, (der/das) Fake – Fälschung, canceln - abrechnen, absagen, annullieren, aufheben, durchstreichen.

**Сферауслуг:** light – schädigungsreduzierte Genussmittel, used – second-hand, (die) Happy Hour – Ermäßigungszeit, Cleaning Service – Reinigungsdienst.

Дальнейший список представляет собой **общие наименования болезней и недугов. Моральные и социальные пороки** не реже подвергаются эвфемизации, о чем свидетельствует следующий список: (der) Cancer – derKrebs, (der/das) Blackout – Ohnmacht, Ausfall, rinnerungslücke, (der) Jetlag - derZeitzonekater;(das) MaryJane – Marihuana; high – berauscht;clean – nacheinerBehandlungnichtmehrDrogenabhängig; nichtgedopt; (der) Snow – Kokain;weed – Gras; (der) Stuff - Droge; (das/die) Coke – Kokain; (das) Callgirl – Prostituierte, (der) Hangover – derKater, hooker – dieProstituierte, Freudengirl – dieProstituierte, Eros-Center, Relax-Center – Bordell, tocelebrate– trinken, (der) SugarDaddy – reicheralterSchäker.

Эвфемизмы являются неотъемлемой частью **политического языка**, они играют важную роль для успешной дипломатической деятельности, внешней и внутренней политики государства, для скрывания государственных и военных тайн: spy – derSpion, (die) Pressure-Group – Interessenverband, dereinenDruckaufdieRegierungausübt, (der) Flop - Enttäuschung; Misserfolg, (das) Desaster – Unglück, katastrophalerMisserfolg, (der) SecretService – Geheimdienst.

Интереснымявляетсятотфакт, чтонекоторыеизэвфемистическихобозначенийобразуютсинонимическиерядыдругсдругом: например, *Callgirl, Hostess, hooker, Freudengirl, chick – die Prostituierte; Mary Jane, Snow, weed, Stuff, Coke, Tea, hop – Droge*. Кроме того, многие из них имеют эвфемистические эквиваленты в немецком языке. Так, например, синонимы имеют обозначения возраста: *thegoldenyears – betagt, bejahrt, indieJahregekommen*. Также много эвфемистических эквивалентов к слову «проститутка»: *Callgirl, Hostess, Freudengirl – käuflichesMädchen, Freudenmädchen, Liebesdienerin*.

Следует отметить преобразования внешней формы некоторых англицизмов в немецком языке, особенно существительных, закрепившихся в словарном составе немецкого языка. Так, типичными для них будут приобретенный при заимствовании в немецкий язык артикль и написание с большой буквы, что объясняет частичное уподобление лексике заимствующего языка: *SugarDaddy/Sugardaddy, der; Cancer, der*. Стоит отметить также, что, если выражение состоит из нескольких лексем, они все могут писаться с большой буквы: не смотря на то, что слово *Quick* в словосочетании *QuickReactionForce* является прилагательным, оно будет писаться с большой буквы.

Характерно, что и заимствованные глаголы будут приобретать немецкую форму инфинитива, например, *canceln* (к английскому глаголу *to cancel* прибавили при заимствовании типичное для инфинитива немецкого глагола окончание **-(e)n**). При этом, как видно, фонетическое произношение остается либо как в языке-доноре, либо не до конца фиксировано. Иноязычные слова, зафиксированные в словаре, не интегрировались окончательно и грамматически. О чем говорят, например, неопределенная грамматическая категории рода (*der/das Blackout; die/der CouchPotato; der/das Event, der/das Go-slow*); сохранение иноязычного множественного числа (*Crash-Crashes, Liveshow-Liveshows*); раздельное, слитное написание или написание через тире (*Hangover/Hang-over; CouchPotato/Couch-Potato/ Couchpotato; Blackout/Black-out*).

Как известно, происхождение многих иноязычных эвфемизмов связано с культурой страны, из языка которой они заимствуются. В словарях часто описывается происхождение слова и может объясняться, почему слово считается эвфемизмом. Хотелось бы рассмотреть некоторые примеры. Так, статья в словаре английских эвфемизмов Р.В. Холдера дает интересное объяснение эвфемизму *happyhour* ((*die*) *HappyHour* в немецком). Это выражение означает позднее время, когда в ночных заведениях предоставляются хорошие скидки на алкоголь. Под этим подразумевается не то, что человек после тяжелого рабочего дня захочет немного расслабиться и поэтому пойдет в такое заведение, а то, что в действительности он очень много выпьет, вернется поздно домой пьяным и вдобавок, по дороге домой будет вести себя неадекватно [Holder 2007: 209]. *Jetlag* означает недомогания, вызванные разницей во времени после долгого перелета. Но в словаре Р.В. Холдера помечается, что такое недомогание усугубляется тем, что в международных рейсах предлагается алкоголь, и во время долгого полета пассажир охотнее выпьет достаточно, чтобы по прилету чувствовать недомогание [Holder 2007: 232]. Что касается глагола *todeal*, он употребляется в первую очередь в языке торговли, означая выгодную сделку. В данном же случае язык торговли прикрывает преступную деятельность.

Таким образом, можно сделать вывод, что лексемы, используемые в качестве эвфемистического наименования в английском языке, при заимствовании в немецкий язык чаще всего также становятся эвфемизмами, обозначая тот же самый денотат. Более того, их эвфемистическая функция в немецком языке удваивается, такое заимствование позволяет достичь как наибольшей степени «маскировочности», так и придать наибольшую экспрессивность высказыванию.

Среди иноязычных эвфемизмов есть и наименования, которые не выполняют эвфемистическую функцию в исконном языке. Являясь прямым наименованием, слово в языке-источнике имеет нейтральный, а иногда и отрицательный оттенок и само нуждается в эвфемистической замене. При этом такие заимствования часто употребляются в языке-доноре (в нашем случае в немецком) в качестве эвфемизмов, поскольку, не имея ясную семантику, они все равно будут скрывать негативный смысл и являться несколько смягченным обозначением (например, *spy, bankrupt, cancer*). Отсутствуют в английском языке и такие эвфемизмы, как (*der*) *Joint*, (*der*) *Fixer*, *Doppel-Whopper*. Будучи псевдоанглицизмами, эти слова имеют совсем другое значение в английском языке.

Иноязычная лексика как способ эвфемизации - довольно распространенное явление, которое используют люди разных возрастов и профессий. Эвфемизмы часто встречаются как в СМИ, так и в повседневном общении среди молодежи. И это неудивительно, ведь многие эвфемизмы отличаются новизной, т.е. они относительно недавно вошли в лексический состав немецкого языка. При этом большинство слов не появляются и не становятся неологизмами в один год, многие сначала используются в разговорной речи, употребляются как жаргонизмы или окказионализмы в СМИ. Можно утверждать, что неологизмов как в конце прошлого века, так и сейчас в эвфемистической функции гораздо больше, чем описано в словарях.

Стоит отметить и тот факт, что многие эвфемизмы нельзя рассматривать вне контекста, так как они несут контекстуальный характер и узнаваемы только в конкретных ситуациях в своей смягчающей, вуалирующей и скрашивающей функциях.

#### **Литература:**

1. Артюшкина Л.В. К вопросу об идентификации эвфемизмов// Научные труды МПГУ. — Серия: Гуманитарные науки. — Сб. статей. — М.: Прометей, 2001. С. 79-80.
2. Баскакова Ю.С. Эвфемизмы как средство манипулирования в языке СМИ: на материале русских и английских языков: автореферат дисс. ... кандидата филологических наук. - Краснодар, 2006
3. Кацев А.М. Эвфемизмы и просторечие. Семантический аспект. // Актуальные проблемы семасиологии: На материале англ. яз.: Межвуз. сб. науч. тр. Л.: РГПУ, 1991. - С. 75-83.
4. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи. Русистика.-Берлин, 1994, № 1-2. – С. 28-49.
5. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи// Русский язык конца XX столетия (1985-1995). - М.: Языки русской культуры, 1996.-С. 384-408.
6. Наер Н.М. Стилистика немецкого языка: Учебное пособие. Москва: «Высшая школа», 2006. С.224-226.
7. Шувалов В.И. Мелиоративы в лексике современного немецкого языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук,- М.: Моск. Гос. Пед. Ин-т. им. В.И. Ленина, 1978.- С. 16, 124-143
8. Leinfellner E. Der Euphemismus in der politischen Sprache: Publikation. – Berlin: Duncker, Humblot, 1978.
9. Luchtenberg S., Untersuchung zu Euphemismen in der deutschen Gegenwartssprache. – Bonn, 1975. S.20-55, 70-111, 360-385.
10. Römer R., Die Sprache der Anzeigenwerbung, Düsseldorf, 1968. S.180.
11. Zöllner N., Der Euphemismus im alltäglichen und politischen Sprachgebrauch des Englischen, 1997. S. – 118.
12. Duden - Deutsches Universalwörterbuch. Scholze-Stubenrecht, Werner [Bearb.] Mannheim [u.a.], Dudenverl., Ausgabe: 7., überarb. und erw. Aufl. 2011. – S. 54, 109, 141, 244.
13. Holder R.W., A dictionary of euphemisms, Oxford university press, 2007. - p. 209, 232.
14. Küpper H., Wörterbuch der deutschen Umgangssprache, Hamburg, 1955. - S. 360.
15. URL: <http://www.spiegel.de/>
16. URL: <http://www.dw.de/>



## **КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЯВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО СИНТАКСИСА (НА МАТЕРИАЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ НОМИНАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ПРОЗАИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ)**

**Abstract:** The article focuses on some features of modern human cognitive activity, which is affecting the widespread usage of nominative constructions in literary prose texts. Particular attention is paid to such phenomena of contemporary culture as total informatization and visualization. Cognitive approach to the study of the reasons of the nominative expansion in modern literary syntax is based on the categorical properties of nominative forms.

«Когнитивизм – это направление в науке, объектом изучения которого является человеческий разум, мышление и те ментальные процессы и состояния, которые с ними связаны. Это наука о знании и познании, о восприятии мира в процессе деятельности людей. Согласно когнитивизму, человек должен изучаться как система переработки информации, а поведение человека – описываться и объясняться в терминах его внутренних состояний. Эти состояния физически проявлены, наблюдаемы и интерпретируются как получение, переработка, хранение, а затем и мобилизация информации для рационального решения задач» [8, с.6].

Необходимость посмотреть на язык с точки зрения его участия в познавательной деятельности человека возникла во второй половине XX века. Именно в тот период, когда человечество вступило в новую постиндустриальную информационную эпоху, появилась когнитивная лингвистика как новое научное направление; была создана Международная ассоциация когнитивной лингвистики (1989), провозгласившая своей целью "способствовать развитию и расширению исследований в русле когнитивной лингвистики" – лингвистики, исходящей из главной идеи о том, что "язык является неотъемлемой частью познания, отображающего взаимодействие культурных, психологических, коммуникативных и функциональных факторов». [4, с.38]

Согласно принципам когнитивной лингвистики анализ любого факта живого естественного языка должен учитывать особенности говорящего человека как наблюдателя, т.е. как живого организма в физической (и социальной) среде, с которой он вступает во взаимодействия, и на изменения которой он реагирует, находясь с ней в состоянии взаимообусловленной каузации. Следовательно, лингвистические исследования при анализе фактов естественного языка должны принимать в расчет особенности

- (а) человеческого восприятия и эмоционального состояния,
- (б) накопленного в процессе жизни эмпирического опыта, влияющего на восприятие и интерпретацию, и
- (в) характера (физической, социальной и языковой) среды, в которой протекает жизненный процесс и которая в значительной степени предопределяет качество приобретаемого опыта [4, с.49].

Так же во второй половине XX века сформировались и были отмечены в научной литературе те тенденции развития общества, которые приняли характер глобальных и стали определяющими для современного цивилизационного этапа, в корне изменили физическую и социальную среду обитания человека. Прежде всего это связанная с развитием информационных технологий и масс-медиа тотальная информатизация общества. Человек информацион-



ной культуры – «всё знающий». «В электрическую эпоху, - писал в 1964 году в своей известной книге «Понимание медиа: внешние расширения человека» канадский ученый и публицист Маршалл Маклюэн, - мы носим на себе как свою кожу всё человечество». [7, с. 57] Беспрепятственный и постоянный доступ к непрерывно поступающей новой информации привёл к тому, что «мы расширили до вселенских масштабов свою центральную нервную систему и упразднили пространство и время по крайней мере в пределах нашей планеты» [7, с.4]. Человеческое сознание вынуждено ежедневно справляться со стремительно растущими потоками информации, вырабатывая новые стратегии ее восприятия и обработки, подачи и передачи.

Второй отличительной особенностью современной культуры является тотальная визуализация. «Modern life takes place onscreen...» - так начинает вступительную часть к своему «Введению в визуальную культуру» Николас Мирзоефф [10, с.1], тем самым указывая на важнейшее, на наш взгляд, социально-культурное обстоятельство, определяющее новый по сравнению с традиционным способ видения, а следовательно, и восприятия информации. Новая практика видения техногенного общества опосредована медиумом (фото- или кинокамерой, экраном телевизора, монитором компьютера или дисплеем смартфона) и выходит за рамки традиционного эмпирического, отличается от непосредственного восприятия. Для многих экранные медиа-образы становятся доминирующим средством постижения мира. Однако зачастую экранное видение лишено рефлексии, так как мир, увиденный на экране, бессвязный, хаотичный, нарезанный мелькающими кадрами, - мир информации - хорошо известен каждому, врезается в память и требует поглощения, но не понимания. Его восприятие, в отличие от непосредственного, доведено до автоматизма и часто лишено субъективной оценки. Человек новейшей эпохи – «всё видящий», однако видящий на плоскости экрана.

Таким образом, информационно-визуальная эпоха за несколько десятилетий кардинально изменила количество и качество получаемой человеком информации, а также способ ее передачи и восприятия.

“Мы столь радикально изменили нашу среду, что теперь, для того, чтобы существовать в этой среде, мы должны изменить себя” - писал Норберт Винер, американский математик, один из основателей кибернетики в середине XX века. [2, с. 43]. В начале XXI века эти изменения, связанные прежде всего с характером когнитивной, т.е. познавательной деятельности, стали настолько очевидными, что не могли не отразиться на естественном языке как системе, реагирующей на изменения в среде и демонстрирующей механизмы адаптации человеческого мышления к новым условиям.

По словам В. фон Гумбольдта, именно в грамматическом строе языка запечатлевается стиль мышления создавшего его народа: «В то время как число слов языка представляет объем его мира, грамматический строй языка даёт нам представление о внутренней организации мышления» [3, с.345] Развиваясь вместе с культурой, язык с каждой последующей эпохой отражает изменения, происходящие в ней. Однако, продолжает Гумбольдт, «народы неохотно меняют форму, в которую они привыкли облекать свои мысли» Поэтому, как подчеркивается многими исследователями, изменения касаются прежде всего лексического, а не грамматического состава языка, содержания, а не формы.

Что касается формы, то здесь, на наш взгляд, стоит обратить внимание на те явления в грамматике языка, которые, эксплицитно став приметой синтаксической организации современных текстов, в своей прагматической функции выступают в роли вспомогательного средства адаптации человеческого сознания к новым условиям информационно-визуальной среды. Другими словами, речь должна идти об активизации тех традиционных грамматических форм, которые в новую эпоху наполняются новым содержанием, по-новому раскрывают свой потенциал.

Современная информационно-визуальная среда, корректирующая механизмы когнитив-

ной деятельности человека, требует таких языковых средств, которые максимально способствовали бы решению следующих задач:

- систематизировать и классифицировать большой объем информации, структурировать и сжать её, закодировать для хранения в памяти;
- извлечь информацию из памяти и передать её наиболее оптимальным для исторического момента способом, т.е. с учётом тех шаблонов массового сознания, когнитивных стереотипов, которые наличествуют в сознании «всезнающего и всевидящего», «упразднившего пространство и время» человека эпохи масс-медиа;
- вербализовать видеоряд экранной и прочей визуальной продукции, особую технику зрения, свойственную человеку эпохи масс-медиа, находящемуся в процессе безостановочного синтеза рваного потока визуальных образов.

Грамматическая система располагает идеальным средством для решения поставленных задач – формой именительного падежа существительного, которая в силу своих категориальных имманентных свойств способна выступать в качестве самостоятельного предложения.

Форма именительного падежа (номинатив) репрезентирует абсолютный субъект, который в свою очередь является сигнификатором абстрактного понятия, знание о котором содержится в национальном языковом сознании и специфически актуализируется в сознании индивидуальном. По определению А.Ф.Лосева, номинативный субъект «есть *предельное обобщение всяких возможных субъектов* и есть *максимальная абстракция*, которой только может достигнуть мышление и познание тех или иных предметов» [6].

Таким образом, номинатив, аккумулирующий, как название файла, целостное содержание информации, может служить вербальным средством кодирования в памяти накопленного человеком жизненного опыта, а также тем ключом, с помощью которого может быть запущен процесс извлечения информации из памяти.

Представленные в виде номинативных цепочек образы памяти по сути становятся вербализацией «черновой» работы когнитивного механизма, последовательно извлекающего и воспроизводящего информацию от общего – к частному:

*«Мое первое воспоминание: снег... Ворота, тощая белая лошадь. Мы с бабушками бредем за телегой, а лошадь большая, только почему-то грязная». (Е.Чижова «Время женицин»)*

*«Дядя Ваня жил у Петропавловки. Маша вспомнила: красный гранат. Диковинное лакомство – когда-то давно она попробовала его у дяди Вани. Мама говорила: дядя Ваня живет в генеральском доме. Кислые зерна. Сок, похожий на кровь...» (Е.Чижова «Крошки Цахес»)*

Кроме того, номинатив может служить средством для создания когнитивных стереотипов – «неких устойчивых фрагментов картины мира, хранящихся в сознании» [1, с. 200], которые в свою очередь также являются «содержательной формой кодирования и хранения информации» [5, с. 23]. Номинативная цепочка используется для перечисления наиболее типичных с точки зрения автора признаков концепта:

*«Она всегда играла роль стойкой женичины. Гордо вскинутый подбородок, твердый взгляд, ясный ум.» (Ю.Буйда «Синяя кровь»)*

*«И чем мне заняться, когда я останусь один? То есть – буду свободен. Конечно, займусь обустройством своей личной жизни. Квартира, машина, удобные и нужные вещи. Техника.» (Р. Сенчин «Информация»)*

*«Оказались мы в районе новостроек. Стекло, бетон, однообразные дома.» (С.Довлатов «Соло на ундервуде»)*

Образы памяти, как и напрямую связанные с памятью когнитивные стереотипы, имеют только одно психологическое время – настоящее, а в категориях грамматики – не имеют никакого времени, временная парадигма отсутствует у форм имени. Именно поэтому в силу своего вневременного характера номинативное предложение как самостоятельная синтаксическая

единица становится наиболее адекватным средством вербализации работы когнитивного механизма.

Отсутствие временной парадигмы у номинативных предложений обуславливает и их бытийный характер, отмечаемый в классической грамматике. Они имеют значение зафиксированного в момент речи наличия некоторой ситуации и принадлежат к системе средств описания существования, «принадлежат конкретным формам описательной художественной речи, ... преимущественно экзистенциальных картин, предназначенных для зрительного восприятия» [9, с. 154]. Эта особенность номинативных предложений становится определяющей для их активизации в эпоху визуальной экранной культуры, когда мир, в котором для зрителя все происходит здесь и сейчас, воспринимается как череда сменяющихся друг друга картин:

*«Начинаешь есть свой суп, время от времени поднимая глаза на экран, где мелькают картинки: парадная дома, милиционер на фоне служебной машины с мигалкой, табличка на стене с надписью «Городская прокуратура», здание больницы, больничные коридор, по которому идет навстречу камере медсестра с подставкой для капельницы». (А.Аствацатуров «Люди в голом»).*

*«Вбегает в подъезд, открывает дрожащей рукой дверь квартиры... В доме работает телевизор, транслируя столь знакомые каждому израильтянину кадры: «амбулансы» и полицейские машины с мигалками, бегущие с носилками санитары, перекошенные лица людей...». (Д. Рубина «Больно только когда смеюсь»)*

Номинативные цепочки, являясь средством экспрессивного синтаксиса, встречаются в прозаических текстах различных эпох. Каждая эпоха использовала и по-своему раскрывала потенциал номинатива в соответствии с ее культурной парадигмой и стоящими перед автором художественными задачами. Однако никогда присутствие номинативных цепочек не носило столько массовый характер, как в современной прозе. Именно со второй половины 20 века начался процесс, который называют номинативной экспансией. Процесс, спровоцированный в том числе и изменениями в общем характере когнитивной деятельности человека.

### Литература:

1. Вепрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. – Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 384 с.
2. Винер Н. Человек управляющий. - СПб: - Питер.- 2001. - 288 с
3. Гумбольдт, фон В. Избранные труды по языкознанию [Текст] / В. фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1984. – 398 с
4. Кравченко А.В. Когнитивная лингвистика сегодня: интеграционные процессы и проблема метода // Вопросы когнитивной лингвистики. № 1, 2004. С. 37-52.
5. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М., 2002. – 284 с.
6. Лосев А.Ф. О типах грамматического значения в связи с историей предложения // Знак. Символ. Миф. Труды по языкознанию. Изд. МГУ, 1982. - с.280–407. [Электронный ресурс]- Режим доступа: <http://noogen.narod.ru/losev.htm>. Дата обращения: 18 июня 2014 года.
7. Маклюэн Г.М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева – М.: Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. – 464 с.
8. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие / В.А.Маслова. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
9. Тарланов З.К. Становление типологии предложения в русском языке в ее отношении к этнофилософии. – Петрозаводск: Изд-во ПГУ, 1999. – 208 с.
10. Mirzoeff Nickolas An Introduction to Visual Culture . - London and New York: Routledge, 1999. – 274 p.



*Naumenko Larisa,  
associate professor  
Far Eastern Federal University  
Vladivostok, Russia*

## **NEW CHALLENGES FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN TEACHING CONTEMPORARY STUDENTS**

**Abstract:** Political, socio-economic, ideological matters of a new century set special requirements to immediate change of traditional approach to studying foreign languages. Academic mobility, integration in world scientific-educational space, creation of optimal educational system and programs allow efficiently solve the tasks aiming at qualitative approach to education. Preparation of contemporary young people to live in a constantly changing world is a major goal of modern education. The idea of this education focuses on potential abilities of students and their realization to their advantage. Education should develop the mechanism of innovative activity, find creative ways of settling life-important issues, and serve as a stimulus to turn creativity in the norm of life.

Language teaching professionals are confronted with a lot of challenges these days, because language teaching has gone through important changes in the last few decades as a result of several conditioning factors: progress in general Linguistics, Pedagogy and Psychology, new findings of second language acquisition theories and important sociological transformations, namely the growing nature of a globalised world with the rapid widespread of new technologies. All this proves that language teaching does not exist in the abstract but it is influenced by a wide range of individual matters and sociological and pedagogical variables of different nature.

Nowadays, teachers deal with a new generation of students. They think and behave differently than those from previous generations. These students are born into a world of information technology. They are very demanding, fastidious, and ambitious. Their interests are changeable, as they are easily carried away by new information, innovative achievements, and availability to jump at a golden chance and realize all their dreams and goals. That is why the personality of a teacher plays such a vitally important role.

It is a widely known fact that the result and success of teaching and learning first and foremost depend on the teacher's personality. Contagious *enthusiasm* of a teacher can inspire any students even lazy ones. *Enjoyment* in transmitting knowledge and lively participating in class is infectious. The *passion* for teaching instills a passion for learning in students. Teaching must be more than simply opening a book, doing exercises. To engage the student's mind a teacher should be *creative* by employing different techniques. A *sense of humor* absolutely helps alleviate student's nervousness, reduce negative stress and contribute to a good time learning, making a lot of progress. It is very beneficial if a teacher *challenges* students. It is highly recommended to speak only target language with students but maintain a level of difficulty high enough to challenge them but not so high as to discourage. *Encouraging* and *patient* teachers always deserve great respect. A successful teacher will never allow a shadow of displeasure to cross the face because he is quite aware that motivation thrives on success. If a teacher is eager to interest his students he should take great interest in the students as personalities trying to discover discussion topics that interest the students.

No doubt, a teacher's effectiveness depends on his demonstration of the affective characteristics. These are inborn in some of us, but they are also within the grasp of most teachers. A highly intelligent, broad - minded, and extraordinary person with big heart, strong spirit and stunningly positive intentions manages to show his worth to build warm friendly relationship with learners and elevate them by his example. It is advisable for a teacher to be an educator rather than a trainer if he wants a success and sometimes to have courage to be a partner in class. In this case, a

teacher becomes a special person to admire, revere, and respect. It is definitely worth the effort.

A good foreign teacher starts a course by conducting a needs analysis in order to be able to teach according to the students' language needs and objectives, to present level of knowledge, learning preferences, and, especially, what they find interesting and engaging. It is very possible that not all students will be interested from the start in learning. The teacher's task is to engage them all in joint work. Needless to say, lessons need to be interesting, captivating for students and should take place in a friendly, relaxed atmosphere. Students need to be active class participants, making choices and taking decisions. Interested, involved, responsible students are motivated students. In this context, teachers and students form a dynamic partnership and share the responsibility for learning process and outcomes, organizing a successfully strong-knit team.

To develop a successful lesson a teacher should determine and select interesting materials to study. Carefully chosen texts with exciting, captivating contexts are sure to draw students to reading and discussing them. Reading remains basic in mastering words, phrases, and language patterns. The aim of a wise teacher is to encourage students to seek entertainment and information in reading materials. Teacher's careful guidance and various entertaining tasks can turn this activity into attractive alternative and never create a negative attitude to reading. Unfortunately, contemporary young people lost lust for reading. That is why the teacher's goal is to arouse students' interest and curiosity to modern literature which could drive them to remarkable success. Visually attractive, relevant, and appropriately challenging reading materials can excite students' minds and let them stay hungry for reading.

Some teachers are reluctant to move away from traditional teaching methods that have worked well for a very long time. Many prefer to stay on their current course because it is familiar and has reaped some benefits. However, this attitude is unfortunate because for today's learners teachers need to update their teaching strategies. They need to adopt more technology-based tasks, include visual content, and be physically active in class. If students are not given ample opportunities to practice and receive feedbacks, then the classroom activities wane in comparison with learners' personal lives. As a result, the relationship between a teacher and students becomes tense, and students' interest in learning drops. To adjust to contemporary students' expectations teachers need to pursue an understanding of the nature of new generation and adopt teaching strategies that respond to their academic needs.

The best teachers do not hide behind their desks. They know that teaching is all about connecting to students. When students like their educator, trust him they will help him and support. Teachers need support from students, authorities and technology, if they lack any of them, the process will result in disruption.

Implementing computer and mobile phone technology in classes will strikingly contribute to learners' imagination and creativity and inspire them actively to express themselves in a variety of interesting and enjoyable tasks. Modern mobile phones are in great demand among young generation. No doubt, they prefer to purchase phones of the latest model. They are perfect at handling them regardless of their age.

It is advisable to take advantage of students' interest in the latest mobile phone technology by designing a project-based video task. This task motivates students, because they enjoy recording with their mobile phones. When they do so in a group they receive approval, cooperation, and support from their peers. A drama project is an excellent way to get students to use different communicative functions in English, including description, narration, identification, debate, and decision – making. Drama also integrates the four language skills, as students must write English scripts, engage in peer correction, and design and produce the video in English. With a mobile phone project hesitant and uncommunicative students have the option of creating the film in home where they feel comfortable. With this experience students can get accustomed to speaking or acting in front of an audience. Those students who are still embarrassed to be in front of the camera

can take more responsibility for writing the scripts and dialogues and gradually take on minor roles until they feel more comfortable.

Text messaging function of mobile phone can help students master the patterns of paragraph organization. The teacher starts the session by texting the first part of an 'if clause' sentence (for example, "If I am late for class, my teacher gets angry with me") and forward it to another student who uses the second clause to continue the chain reaction ("If my teacher gets angry with me..."). Usually the activity finishes with a funny statement. This technique can also be used to compose chain story. Each student adds a new segment of a story to the one he or she receives by text message. Another idea is a simple vocabulary task, where students create a new word that begins with the last letter of a word they receive as a text message.

Reminder function of a phone can be of great use in class activity. An out-of-class activity that will help students learn new vocabulary uses the reminder function of their mobile phones. Students place short, meaningful sentences that contain new vocabulary into the reminder function of their phones, which will prompt them from time to time during the week to practice the word in context.

In conclusion, a mobile device has become a powerful tool and an effective way to create a rich environment. It helps students build confidence and self-esteem, increase assurance and eagerness to participate in the language classroom. At first glance, it's revolution in education but actually it's evolution of the educational process.

All these and many other activities help facilitate students' participation in class by collaborating on tasks that demand authentic, relevant, and real life communicative interactions. In turn, this type of authentic communication helps students to acquire a broad range of experience, thinking skills. With competent guidance students' language is sure to grow and blossom.

"Be enthusiastic" smacks of the obvious. "Be energetic" sounds trite. "Be passionate" seems boring, "be flexible" means challenging. Yet without enthusiasm, energy and passion, a teacher cannot reach his goal and success in work. Life favors devoted, enthusiastic, and courageous people. Only in this case both teachers and students can count on unexpected reward.

### **References**

1. Erickson, T. 2008. *Plugged in: The Generation Y guide to thriving at work*. Boston: Harvard Business Press.
2. Halvorsen, T. 2008. *The way I teach: Being an entertainer*. *International Journal of Childbirth Education*.
3. Herbison, G., and G. Boseman. 2009. *Here they come – Generation Y: Are you ready?* *Journal of Financial Service Professionals*.



**Невраева Н.Ю.**  
старший преподаватель  
Уральский федеральный университет  
Екатеринбург, Россия

**Куприна Т.В.**  
профессор Российской Академии Естествознания  
кандидат педагогических наук  
Уральский федеральный университет  
Екатеринбург, Россия

## **БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВГИПЕРТЕКСТ-ОРГАНИЗАЦИИ**

**Abstract.** The article deals with new ways of improvement of students' bilingual education. In particular, a student group is considered as a separate "learning organization" composed of several teams engaged in educational projects. A modern form of the "learning organization" is a hypertext-organization that creates knowledge. The concept is built on the research proposed by Japanese experts I. Nonaka and H. Takeuchi. The authors of the article emphasize that the teamwork has a number of advantages over the individual one. The teacher does not only teach students but also coordinates the efforts of the team (group), directs them towards development and improvement of the quality of the acquired skills. The result of this study is the creation of the hypertextual methodical tutorial by students themselves.

Социальные и экономические изменения, характеризующие настоящий период, заставляют пересматривать учебные программы, их цели и содержание, что ведет к изменению и дидактических технологий, причем не только в средней, но и в высшей школе. Вопрос касается знаний, которые должны быть представлены в университетах и их введения в процесс обучения для обеспечения наиболее эффективного учебного процесса, не только с точки зрения преподавателя и обучаемого, но и в зависимости от потребностей, как в отдельной стране, так и международного сообщества в целом.

Содержанием образования является вся культура человечества: и система научных знаний, и эмоционально-образный мир искусства, и исторические традиции, и система деятельности, в том числе творческой, и отношения, и ценностные ориентации. Это очень разные компоненты, и овладение ими требует не только восприятия, понимания, запоминания, воспроизведения, действий по образцам, но и эмоционального отклика, собственного поиска, оценочной деятельности и много другого [1].

Сегодня понятие "обучающаяся организация" является проектом того, как должна быть структурирована организация, в том числе учебная, в XXI веке.

Как отмечает П.Сендж ( The Fifth Discipline, P.Senge, 1992), являющийся одним из главных создателей концепции "обучающаяся организация": "время от времени большинство из нас исполняют роль члена некой «команды» или группы людей, действующих совместно экстраординарным образом, доверяющих друг другу, дополняющих сильные и слабые стороны друг друга и компенсирующих свойственные другим членам команды ограничения; эти люди имеют общие цели, по значимости превосходящие их индивидуальные цели, и производят экстраординарные результаты. Это волнующее событие в их опыте и являлось примером действия обучающейся организации" [4].

Одной из организационных структур учебных учреждений является группа обучаемых, которая обсуждает, что необходимо сделать. Под группой Handy и Aitken (1986) понимают группу или команду талантов и ресурсов, применяемых к проекту, проблеме, задаче [5]. Сле-

довательно, это ведет к делегированию принятия решений и планированию, каждое задание получает свою обработку. Подгруппы (внутри учебной группы) могут меняться, расформировываться и увеличиваться, уменьшаться в зависимости от смены задания. Именно эти данные полезны для понимания событий и разработки практических направлений в обучении.

Р.Сендж также указывает [4], что на примере одной маленькой команды можно наилучшим образом проанализировать практические аспекты деятельности обучающейся организации. В свою очередь, крупные организации (например, университеты – прим. авторов) могут состоять из множества маленьких команд, работающих согласованно для достижения общих целей и для реализации общего корпоративного видения. Таким образом, можно сказать, что студенческая группа может быть рассмотрена как обучающаяся организация.

Современным видом обучающейся организации является гипертекст-организация, которая состоит из трех различных контекстов. Во-первых, традиционное знание (традиционный контекст) может находиться в самой системе, например, предлагаемые готовые учебные материалы. Во-вторых, проектные команды дают другой контекст, позволяющий членам команды (группе студентов) рассматривать традиционное знание с другой точки зрения. В-третьих, сформированная двумя предыдущими слоями база знания (новый контекст), в которой оно хранится, оценивается с различных позиций и совершенствуется [Адаптировано авторами по И. Нонака, Х. Такеучи, 3, с.221].

Японские исследователи И. Нонака и Х. Такеучи выделяют пять условий создания организационного знания [3]:

1. Намерение, которое требуется для создания знания. Организация должна стимулировать деятельность, переориентировать и активизировать.
2. Автономия, усиливающая потребность индивидуумов в создании нового знания. В таком варианте организация демонстрирует большую гибкость в восприятии, интерпретации и использовании информации. Обязанности членов такой самоорганизующейся группы (команды) могут дублироваться. Проектные группы с дублирующимися обязанностями часто используются японскими фирмами на всех стадиях инновации. Автономная команда усиливает и переводит перспективы индивидуумов на более высокий уровень.
3. Порядок, родившийся из беспорядка, или порядок, родившийся из хаоса, стимулируется постановкой труднодостижимой цели. Это стимулирует к определению проблем и решению кризисной ситуации. Как сказал исполнительный директор компании Nissan Ютака Куме: «Изменим русло реки».
4. Избыточность информации помогает понять и оценить новую информацию с различных точек зрения. Она носит элемент обучения при вторжении в индивидуальную сферу восприятия. Группа делится на команды, занятые разработкой новой продукции, применяющие различные подходы к одному и тому же проекту и доказывающие преимущества и недостатки различных точек зрения.
5. Разнообразие информации достигается множеством возможностей, если сотрудники находятся в располагающих к разнообразию условиях.

Работа в команде обладает рядом преимуществ по сравнению с индивидуальной. Команда (группа) имеет больше знаний, умений, навыков, витагенного (жизненного) опыта. Причем совместное сотрудничество вызывает эффект синергии, приводя, таким образом, к обогащению уже имеющихся знаний и достижений.

Преподаватель не только обучает, но и координирует усилия команды (группы), направляет их в сторону совершенствования и улучшения качества приобретаемых умений и навыков: сотрудничества, межличностного общения, техники принятия решений, умению обосновывать принимаемые решения, и даже умению слушать, аргументировано говорить и спорить. Сюда же можно отнести и знание особенностей межкультурных взаимоотношений,



что важно в условиях широкого международного сотрудничества. Данные направления можно реализовать и на занятиях по иностранному языку, что помогает будущим специалистам освоить необходимые приемы работы их будущей деятельности [2].

Таким образом, речь может идти о билингвальном образовании, когда изучается не только иностранный язык, но через него постигаются и основы будущего профессионального контекста.

Билингвальное образование обладает и рядом преимуществ при развитии личности обучаемого: гибкость процессов познания, раскрепощение лингвистических способностей, способность воспринимать без возмущения противоречивую информацию (фактическая толерантность), развитие творческих способностей [5].

Delano et al. (1994) отмечает, что инновация при изучении английского языка (и любого другого языка. – прим. авторов) как иностранного – это наполненное изменение, лежащее в основе философии обучения (изучения иностранного языка), привносимое прямым опытом, данными исследования и другими средствами, в результате которых происходит перестройка педагогического процесса таким образом, что новая программа улучшает процесс обучения языку [6].

Об успешности любой инновации можно судить по желанию и возможности конечного пользователя (обучаемого) внедрить ее. В связи с этим, следует сказать о делегировании полномочий, что важно для мотивации студентов. В данном случае необходимо дать возможность обучаемым попытаться самостоятельно определить направления своего проекта обучения, т.е. дать им почувствовать, что и у них есть полномочия принимать решения, вносить изменения, проявлять инициативу.

Преподаватель, как менеджер инновации, должен использовать программу для своей собственной схемы работы, связанной с нуждами студентов. Разработка культурно-приемлемой программы на базе новых учебных пособий, которые представляют новый образ мышления как относительно языка, так и методики преподавания, может быть более эффективной, чем импортирование зарубежной модели и поиски изменений нарушенных культурных и социальных отношений.

Обучаемых необходимо поощрить попробовать изменение и оценить результат. Оценка жизненно необходима для обоснования принятия или неприятия нового. Это инструмент, помогающий принять обоснованное решение и обеспечить участие в процессе изменений. Такая оценка также помогает увеличить мотивацию обучаемых и изменяет поведение в аудитории.

Новый материал должен быть представлен таким образом, чтобы стимулировать когнитивные способности обучаемых и помочь им связывать принципы методологии с их собственными убеждениями, отношениями и витагенным опытом.

Преподаватель не просто передает знания, а выступает организатором поискового процесса, активизирующего мышление обучаемых. Преподаватель открыт к восприятию и обсуждению различных точек зрения, представленных в формах доклада, спора, доказательства, диалога, комментария. Он помогает увидеть глубину и новизну во внешне привычном (традиционном), совместно формулируя гипотезы и обобщения в данном контексте.

В результате беседы у студентов могут возникнуть ценные идеи и мнения по данному вопросу, которые следует учитывать при составлении программы обучения. Таким образом, будущие специалисты исполняют активную роль в процессе принятия решения относительно процесса собственной учебной деятельности. Одновременно это и метод обучения принятия решений и ответственности за эти решения в целом, что необходимо для будущей профессиональной деятельности.

Учитывая выше перечисленные положения, нами была составлена экспериментальная программа по созданию гипертекстовых профессионально-ориентированных материалов самими студентами.

Работа была предложена студентам третьего курса Института Радиоэлектроники и Информационных технологий Уральского федерального Университета (г.Екатеринбург, Россия). Внимание было уделено именно этой категории студентов, так как, с нашей точки зрения, они уже четко имеют представление обо всех как положительных, так и отрицательных нюансах имеющегося учебного материала. Студенты этого института заслуживают особого внимания и дополнительного, более тщательного подхода к процессу обучения со стороны преподавательского состава, так как обладают углубленными профессионально-ориентированными знаниями.

Все дисциплины в предлагаемом им процессе, связаны с инновационными информационными технологиями, которые претерпевают изменения, практически, каждый день. Преподаватель, который работает с данной группой студентов, должен быть всегда в курсе инновационных процессов, что не всегда просто. Изначально, данная группа студентов обладает более глубокими информационными знаниями в данной области. Многие из них, осуществляют профессиональную деятельность параллельно с учебным процессом.

Следует отметить и тот факт, что данные группы студентов не нуждаются в дополнительной мотивации, так как имеют четкое понимание, для чего нужна такая дисциплина как «Иностранный язык», и как она непосредственно связана с их профессиональной деятельностью.

Проанализировав учебный материал, который традиционно предлагался студентам, мы пришли к выводу, что он содержит мало профессионально-ориентированного материала. Однако нам хотелось бы предложить такой комплекс материалов, который соответствовал бы как профессиональным, так и личностным интересам студентов. В результате студентам был предложен проект по подбору и составлению разделов нового учебно-методического пособия для радиотехнических специальностей. Студенты должны были сами выбрать тему раздела, подобрать грамматический, лексический, аудио-визуальный материал.

В результате группами было подобрано несколько разделов с соответствующими направлениями. Структурно учебное пособие было составлено по опыту разработки учебных пособий для делового английского языка.

Надо заметить, что студенты сами сформировали подгруппы, которые работали над определенными частями раздела. И каждый студент занимался только одним направлением. Таким образом, работа шла в условиях гипертекст-организации.

Студентами были разработаны следующие темы: “Social Networking”, “Cyber-Bulling”, “Modern Technologies”, “Facebooking” и др. Таким образом, были выявлены темы, которые актуальны, а, главное, представляют живой интерес для самих студентов.

Каждый раздел состоит из следующих обязательных блоков:

1. Starting up – введение в тему раздела в виде разминки;
2. Vocabulary – содержит как нормативные, так и «сленговые» понятия с их лексическим значением;
3. Listening – диалоги и задания к ним;
4. Reading – текст и задания к нему;
5. Grammar – один из грамматических аспектов с мини теорией и заданиями;
6. Case study – решение проблемы по теме раздела.

В любой теме можно найти как положительные, так и отрицательные моменты. Нас удивил тот факт, что одна из групп кардинально изменила тематику текста в процессе составления раздела, так как проанализировав выбранный материал, задумалась над восприятием материала разными людьми с различной психологической установкой. Тема, “Cyber-Bulling”, которую выбрала данная группа, не была представлена в ранее изданных учебных пособиях.

Грамматические аспекты также были выбраны и проанализированы студентами. Таким образом, мы получили информацию о материале, который определяется как трудный самими обучаемыми. Интерес вызвали следующие сегменты: страдательный залог, времена группы

Progressive, степени сравнения прилагательных. Мы считаем это закономерным явлением, так как подобных аспектов либо нет в родном, русском языке, либо они отличаются по форме образования и подвержены влиянию интерференции со стороны родного языка.

Таким образом, с нашей точки зрения, данный совместный проект можно считать успешным, так как конечный результат оправдал наши ожидания и поставленные нами задачи. Были выявлены актуальные темы, определены трудности при подаче различных лингвистических аспектов.

### Литература

1. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 192с.
2. Куприна Т.В. Развитие межкультурной коммуникативной компетентности студентов-менеджеров при изучении иностранного языка. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Екатеринбург, 2006. – 220с.
3. Нонака И., Такеучи Х. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / И. Нонака, Х. Такеучи. – М.: «Олимп-Бизнес», 2011. – 384с.
4. Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э.Парслоу, М.Рэй. – СПб.: Питер, 2003. – 204с.
5. Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию / А.Петрикова, Т.Куприна, Я.Галло. – Прешов (Словакия): Философский факультет, 2013.–365с.
6. Kennedy Ch., Doyle P., Goh Ch. Exploring Change in English Teaching / Ch. Kennedy, P. Doyle, Ch. Goh. – Oxford, UK: Macmillan Publishers Limited, 1999 – 120 p.



**Некипелова И.М.**  
*кандидат филологических наук, доцент кафедры философии*  
*Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашикова*  
**Россия, Ижевск**

## **СИНТЕЗ И АНАЛИЗ: МЕХАНИЗМЫ РЕФЛЕКТИВНОЙ И САМОРЕФЛЕКТИВНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ АКТИВНОСТИ**

**Absrtact:** The article is devoted to research of the role of human thinking main principles in language perception and mastering. Synthesis and analysis are mechanisms of reflective and self-reflective cognitive activity. They favour not only becoming proficient in foreign language, but perfection in mastering of native language too. Logical operations of synthesis and analysis existing allow to human standardize and to society - codify the individual conception about language

В становлении и развитии онтогенеза ведущим типом мышления первые годы жизни человека является логическое мышление. Именно оно формирует системные представления человека об окружающем его мире и привязывает их к вербальному выражению. В левом полушарии, которое отвечает за выполнение логических операций, сосредоточено осуществление основных принципов логического мышления — *синтеза* и *анализа*. Механизмы синтеза и анализа отвечают за реализацию закономерных действий в мышлении человека и, следовательно, тенденций, закономерностей и законов, действующих в языке и речи. Синтез и анализ — принципы логики, основные способы познания и систематизации мира. Благодаря им

люди имеют язык — уникальное средство общения, которое является сложной нелинейной системой, а не номенклатурой составляющих её единиц. Синтез и анализ реализуют прежде всего детерминизм в функционировании элементов языковой системы и закономерность в её развитии. Они определяют воспроизводимость элементов языка в определённых условиях, повторяемость функций, типичность условий, аналогию употребления и наполняемость лакун по уже известным в языке моделям.

Анализ и синтез играют огромную роль в формировании как языка, так и речи, поскольку используются как в мыслительной, так и в практической деятельности. Анализ участвует в процессе членения реальной (видимой и осязаемой) и ирреальной (представляемой) действительности на значимые части, способствует формализации представлений о мире и их вербализации, определяет вхождение новых единиц в общую языковую систему, в которой между ними могут быть установлены определённые связи и отношения. В итоге новые понятия либо органично входят в систему языка, либо отклоняются ею как неприемлемые. Последующий синтез восстанавливает целостность представления языка как системы, поскольку верификация причинно-следственных и стохастических связей и отношений языковых элементов способствует более полному осознанию структуры этой целостности. Следовательно, осуществляется *анализ через синтез* — «один из основных механизмов процесса мышления, заключающийся в выявлении субъектом свойств познаваемого объекта (анализ) посредством включения объекта в систему связей с другими объектами (синтез). Этот механизм является необходимым для обнаружения существенных, новых свойств предметов и явлений и обеспечивает познание человеком окружающего мира и самого себя» [2]. В чистом виде выделить синтез и анализ в языковой и речевой деятельности людей практически невозможно, поскольку эти процессы осуществляются параллельно, дополняют друг друга в мышлении человека и реализуются в единой аналитико-синтетической познавательной активности.

В рассмотрении процессов синтеза и анализа необходимо опираться на разграничение языка и речи, поскольку деятельность человека как языковой личности может быть языковой и речевой. Под *языковой деятельностью*, или, скорее, *активностью*, следует понимать когнитивное представление индивидом системы языка, его структуры, наполнение этой системы, обработку полученного языкового опыта, следование выбранной языковой ориентации или навязанному ориентированию, языковую рефлекссию и саморефлексию, то есть сугубо индивидуальные процессы, которые могут осуществляться как в прямом взаимодействии с людьми, так и дистанцированно от них. Под *речевой деятельностью* следует понимать реализацию в речи представлений о языке, практическое использование данных языка, процесс коммуникации в обществе, опыт общения, речевую среду, в которой осуществляет свою деятельность человек, то есть социально обусловленные процессы, осуществление которых вне общества невозможно. Языковая активность и речевая деятельность неразрывно связаны, поскольку личность формируется как в результате действия внутренних процессов рефлексии и саморефлексии представлений о языке, так и в результате внешнего воздействия на неё языковой и социальной среды.

Речевая деятельность является материальным выражением когнитивных процессов анализа и синтеза языковых единиц. Актуальные и корректные процессы анализа и синтеза автоматизируют процесс порождения и восприятия речи и процесс представления структуры языка, в центре которого находится представление о слове как автономной единице языковой системы с уникальным содержательным наполнением, связанной с другими единицами закономерными или стохастическими отношениями. Слово является результатом вербализации человеком представлений о мире. Оно представляет собой наиболее явный элемент картины мира, поскольку в основе отражения категорий мышления в языке и формирования языковой картины мира лежат лексико-семантический и грамматико-семантический аспекты. Знание значения языкового знака приводит к пониманию функционирования слова в про-

цессе формирования контекста, синтез которого представляет собой объединение автономных слов с самостоятельным значением с учётом их лексико-семантических, грамматико-семантических и стилистических валентностей и ограничений. Например, отсутствие слова *дезастр* в словарях русского языка не даёт возможности читателю в полной степени воспринять следующее высказывание: *В неделю полторы тысячи спустил, вот какой с ним приключился дезастр* (Б. Акунин). В предложенном контексте оно является ключевым, поэтому абсолютное незнание значения слова *дезастр* приводит непониманию высказывания, однако контекст несколько компенсирует включение в свой состав редкого слова *дезастр* за счёт описания ситуации. Однако же незнание лексического значения слова неизбежно приводит к тому, что слово либо в дальнейшем не воспроизводится в речи, либо начинает употребляться некорректно. В целом же слово *дезастр* употребляется в русском языке в значении 'беда, бедствие, несчастье, катастрофа'. Данные других языков могут пролить свет на происхождение, а следовательно, и на возможности употребления этого слова: слово *дезастр* произошло от итал. *disastro* — «бедствие» (букв. «под несчастливой звездой»), которое, в свою очередь, произошло из *dis-* (приставка, означающая «разделение, разъединение») + *aster* «звезда», из др.-

греч. *ἀστρον* «звезда», а ранее из праиндоевр. \**ster-* «звезда». Итал. слово *disastro* встречается с первой половины XIV века, изначально это астрологический термин, обозначающий 'неблагоприятное расположение небесных тел'. Англ. *disaster* начало употребляться начало употребляться с 1580 года после того, как было заимствовано через ср.-франц. *desastre* (с середины XVI века). В русский язык, вероятнее всего, оно попало в XIX веке. Следует, однако, отметить, что немногие носители языка обращаются к словарям в ситуации отсутствия знаний о значении слова, и это приводит к тому, что, хотя слово *дезастр* и является достоянием аспективного и объективно языка [1], субъективные языки остаются невосприимчивы к нему.

Существует также понимание слова как компонента высказывания, понимание того, что информационная сторона сообщения представляет собой анализ употребления его компонентов в результате актуализации коннотации или уточнения смысла языкового знака в контексте или в системе. Так, во многом знание истории слова способствует его более точному пониманию и употреблению, чем просто знание его значения. Например, слово *априори* в словаре имеет значение 'не проверяя, не устанавливая чего-либо, заранее, предварительно'. Однако это не в полной степени раскрывает смысл слова, заложенный ещё Иммануилом Кантом. *Априори* (лат. *a priori* — букв. «от предшествующего») — знание, полученное до опыта и независимо от него. Идея знания априори связана с представлением о внутреннем источнике активности мышления. Противоположностью *априори* является *апостериори* (лат. *a posteriori* — от последующего) — знание, полученное из опыта. Термин *априори* имеет долгую историю и не раз менял своё значение. Вне философского контекста он понимается как 'первоначальное, бездоказательное, умозрительное, предварительное знание', что всё-таки не совсем точно отражает суть этого термина, смысл которого связан с отсутствием опытного знания — 'независимо от опыта, до опыта'.

Анализ сообщения связан с определением функционирования слов и изучением их смысловой нагрузки в рамках контекста. В результате экстрагирования (выделения) смысла слова, связанного непосредственно с теми или иными условиями его функционирования, вычленяется его значение, лежащее в основе всех употреблений слова как исходного понимания. Так, синонимический ряд *блондинка* – *светловолосая* – *белокурая* – *белобрысая* включает в себя слова, имеющие одно языковое значение 'женщина со светлым цветом волос', но различающиеся коннотационными компонентами, то есть смысловым наполнением. Слова *блондинка* – *светловолосая* различаются степенью употребляемости (*блондинка* – заимствованное и ассимилированное на русской почве слово). Слова *белокурая* – *белобрысая* различаются оценочностью: *белокурая* – 'привлекательная светловолосая женщина', *белобрысая* – 'непривлекательная светловолосая женщина'. Кроме того, отмечается употребление разговорного сло-

ва *белявая*, которое в целом понимается носителями языка, но употребляется очень ограниченно, поскольку не носит стандартизированный характер. Таким образом, знание конвенционального значения слова (его уникального лексического значения, стандартизированного и кодифицированного) и его коннотаций (смыслового наполнения, как правило, нестандартизированного и некодифицированного) помогает адекватно построить и воспринять высказывание, а также верифицировать конвенциональность исходного значения и дополнительные смыслы. При формировании высказывания человек синтезирует имеющиеся в арсенале языка единицы, а при рассмотрении уже готового текста — анализирует его. Следовательно, при кодировании речи в большей степени осуществляется синтез, а при декодировании — анализ: синтезируется информация, подразумеваемая говорящим при формировании высказывания, анализируется информация, воспринимаемая слушающим при его интерпретации.

Слово является элементом логической операции. Единство синтеза и анализа в языковой мыслительной деятельности выражается в формировании *языкового конструкта* — оценочной системы, которая используется для классификации объектов языкового пространства, системы языковой конвенциональности, согласия следовать определённым условным правилам языка и речи. Так, слова, заимствованные из других языков, независимо от того, в каком грамматическом виде были представлены в языке-источнике, в большинстве случаев начинают подчиняться грамматике того языка, в который вошли. Например, слово *la vanille* во французском языке относится к женскому роду, его аналог в русском языке — слово *ваниль* — также относится к женскому роду и склоняется по женскому типу, поскольку по формальным признакам совпадает с существительными женского рода III склонения и не противоречит языковой системе в целом. Сказанное также относится к словам: *la valériane* (ж. род) → *валериана* (ж. род), *la résine* (ж. род) → *резина* (ж. род), *le valet* (м. род) → *валет* (м. род), *le sabotage* (м. род) → *саботаж* (м. род), *le certificat* (м. род) → *сертификат* (м. род), *le tirage* (м. род) → *тираж* (м. род).

Напротив, слово *la méthode*, являющееся во французском языке словом женского рода, в русском употребляется в мужском роде — *метод*, поскольку по формальным признакам совпадает с существительными мужского рода и склоняется, естественно, по мужскому типу склонения. Иной вариант склонения оказывается невозможным, поскольку он противоречит системе русского языка и не совпадает с его возможностями. Такой процесс перехода из одного грамматического рода в другой род при заимствовании слов наблюдается достаточно часто: *le pougat* (м. род) → *нуга* (ж. род), *le cigare* (м. род) → *сигара* (ж. род), *la naphthaline* (ж. род) → *нафталин* (м. род), *la valse* (ж. род) → *вальс* (м. род), *la raffinée* (ж. род) → *рафинад* (м. род), *la revanche* (ж. род) → *реваниш* (м. род), *la réserve* (ж. род) → *резерв* (м. род), *la raison* (ж. род) → *резон* (м. род) и пр. А вот французское *la volière* (ж. род) породило разногласия в русском языке → *вольер* (м. род) и *вольера* (ж. род), поскольку в новом языковом пространстве получили распространение оба варианта.

Сказанное выше относится и к словам, пришедшим в русский из немецкого языка: исходное *die Watte* — женского рода, в русском языке его родовая принадлежность сохраняется — слово *вата* относится к женскому роду. Также род при заимствовании совпал в словах: *die Lawine* (ж. род) → *лавина* (ж. род.), *der Lager* (м. род) → *лагерь* (м. род) и пр. Однако грамматический род слова *das Normativ* (с. род) не сохранился в русском, поскольку фонетическое звучание и письменное оформление слова *норматив* соотносит его со словами мужского рода. То же относится к словам: *das Vakzin* (с. род) → *вакцина* (ж. род), *das Resultat* (с. род) → *результат* (м. род), *die Reise* (ж. род) → *рейс* (м. род), *das Skelett* (с. род) → *скелет* (м. род) и пр.

Наиболее однозначный переход в русский язык осуществляется из тех языков, грамматические системы которых имеют хоть и условное, но сходство с системой русского языка. Так, в итальянском языке женский род оформляется окончанием *-a*, как и в русском, поэтому

пришедшие из итальянского языка слова, оканчивающиеся на *-a*, в русском языке сохраняют женский род: *una laguna* (ж. род) → *лагуна* (ж. род), *una lava* (ж. род) → *лава* (ж. род), *una lavanda* (ж. род) → *лаванда* (ж. род), *una valuta* (ж. род) → *валюта* (ж. род).

Если же в исходной системе грамматическая категория рода не представлена, это не является основанием для функционирования слова в новой системе вне категории рода — эта ситуация невозможна. Слово, ассимилируясь на новой почве, начинает приобретать признаки слов новой системы. Так, английское *notebook*, не имеющее в исходном языке рода, опять-таки по формальному критерию совпадения оформления и склонения с оформлением и склонением существительных мужского рода — окончание на твёрдый согласный в основе, склоняется по мужскому типу и относится к мужскому роду. Сказанное относится и к другим словам, пришедшим в русский из английского языка: *verdict* → *вердикт* (м. род), *set* → *сет* (м. род), *scotch* → *скотч* (м. род) и пр.

Если грамматические системы совпадают частично, то заимствующий язык, ассимилируя вхождение, сам определяет, каким образом будет в дальнейшем употребляться слово. Так, слово *la variété* (букв. “разнообразие”), являющееся во французском языке словом женского рода, на русской почве — *варьете*, попадает в группу нулевого склонения и приобретает грамматическую принадлежность к среднему роду, поскольку относится к неодушевлённому существительному, в то время как французский язык среднего рода не имеет. Тот же процесс происходит с такими словами, пришедшими из французского языка, как: *le ragoût* (м. род) → *рагу* (с. род), *le résumé* (м. род) → *резюме* (с. род), *la renommée* (ж. род) → *реноме* (с. род), *le tableau* (м. род) → *табло* (с. род), *le tiret* (м. род) → *тире* (с. род), *le cabaret* (м. род) → *кабаре* (с. род), а также со словами, заимствованными из других языков: полинез. *tapu* ('священный, запретный') → фр. *tabou* (м. род) → *табу* (с. род), малайск. *tangā* → порт. *a tanga* (ж. род) — *манго* (с. род), исп. *tango* (м. род) → *танго* (с. род), яп. *tatami* ('соломенная подстилка') → *татами* (с. род).

В процессе заимствования и ассимиляции, безусловно, могут наблюдаться колебания в роде: — *Ему?! Ты сбесился? — И кличет слугу, / И, нервно играя малаговой веткой, / Считает: полтинты, французский рагу — / И в дверь, запустя в привиденье салфеткой* (Б. Пастернак); *Зина пела его романс прекрасно. Её чистый, звучный контральто проникал до сердца* (Ф.М. Достоевский). В разговорном же языке постоянно возникают ошибки, связанные с определением грамматического рода заимствованных несклоняемых слов: *Ты, говорит, тут тырить не можешь, нет на это твоей юрисдикции, потому тут уже не Хитровка, а цивиличная променада* (Б. Акунин); — *Как же это вы, ваше высочорodie, на такую сурьезную рандеву без пистолета отправились? — покачал головой Будочник, как бы сочувствуя инженеру* (Б. Акунин).

Для случаев, когда русским языком заимствуются слова, которые по формальным критериям не могут быть соотнесены со словами русского языка и не могут войти в новую систему без изменений, в русском языке было образовано нулевое склонение, включающее слова, у которых нет окончания, что для русского языка изначально было неприемлемо. Первоначально такие слова так или иначе склонялись: *Мы в польтах осенних сидели* (А. Белый), *На польты пойдут, из них белок будут делать на рабочий кредит* (М. Булгаков), а в современном языке склонение отсутствует (сейчас несклоняемое *пальто*). Склонение таких слов сохраняется в разговорной речи. Для современного русского языка функционирование слов нулевого склонения нехарактерно, но вполне приемлемо: такие слова обращают на себя внимание наличием только одной формы за счёт отсутствия возможностей склонения и самих моделей склонения в языке, которые могли бы поддержать вошедшее в язык слово. Зачастую носителями языка всё же делаются чаще всего неосознанные попытки унифицировать систему склонения и нейтрализовать грамматическую оппозицию по наличию / отсутствию склонения у существительных, что выходит за рамки принятой нормы: *ежать*

*в метре, быть в кинэ, покупать сабы* и пр.

К грамматическим и стилистическим изменениям может привести изменение фонетического звучания слова. Так, слово *какáо* в русском языке функционирует как слово, относящееся к среднему роду и нулевому склонению. Но вынужденное отсутствие редукции гласных, возникшее из-за нехарактерного для русского языка наличия дифтонга, привело к появлению более удобного с точки зрения произношения, но стилистически маркированного варианта *какáва*, который стал изменяться по женскому типу склонения и, следовательно, стал относиться к женскому роду. Однако в данном случае кодификация не пошла навстречу удобству и массовости использования и предпочла сохранить вариант, близкий к оригиналу.

В дальнейшем все новые слова, которые будут входить в язык, будут попадать в устойчивую систему, и ассимиляция будет следовать уже сформировавшемуся правилу в границах системы языковой конвенциональности до тех пор, пока новое массовое языковое явление не приведёт к частичной перестройке заимствующей языковой системы. И тем более не следует исключать функционирование в системе языковых единиц, не подчиняющихся общему правилу. Накопление в языке единиц, схожих в употреблении, способно внести в систему изменения и породить явления, изначально ей не присущие.

Все эти процессы реализуются в речевой практике говорящих, а результат, зафиксированный в словаре и, следовательно, отражённый в языке, есть результат отбора и закрепления употребления слова в процессе общественной коммуникации. Таким образом, речевая практика со временем формирует речевую норму, приобретающую конвенциональный и рекомендованный характер, которая впоследствии при накоплении подобных форм становится языковой нормой, носит уже не рекомендательный, а регламентированный характер и становится конвенционализированной. Описанный процесс характеризуется синтезом речи при неотъемлемом её анализе на соответствие / несоответствие, удовлетворительность / неудовлетворительность коммуникации, требованиям общества, правилам, традициям, ситуации общения, личной мотивации. Таким образом, синтез является верификацией анализа, и наоборот, анализ является верификацией синтеза. Их взаимодействие и взаимообусловленность выражаются в том, что они «не противостоят друг другу, но существуют в единых формах мыслительной активности» [2].

### **Литература**

1. Некипелова И. М. Организация, самоорганизация и дезорганизация языковой системы: механизмы оптимизации языка и речи. М.-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2014. 376 с.
2. Селиванов В. В. Анализ через синтез // Энциклопедия эпистемологии и философии науки [Электронный ресурс]. URL: [http://epistemology\\_of\\_science.academic.ru/30/анализ\\_через\\_синтез](http://epistemology_of_science.academic.ru/30/анализ_через_синтез) (дата обращения 18.02.2013).





*Некипелова И.М.*

*кандидат филологических наук, доцент кафедры философии*

*Ижевский государственный технический*

*университет им. М.Т. Калашиникова*

*Ижевск, Россия*

## **РОЛЬ МЕХАНИЗМОВ ЦЕНТРИЗМА, ПОЛИЦЕНТРИЗМА И ДЕЦЕНТРИЗМА ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ В ФОРМИРОВАНИИ СУБЪЕКТИВНЫХ, ОБЪЕКТИВНЫХ И АСПЕКТИВНЫХ ЯЗЫКОВ**

**Abstract:** The article is devoted to research of formation and functioning of subjective, objective and aspecting languages. These forms of language existing are determined by centrism and polycentrism mechanisms. Formation of general form of language for all informants is due to the centripetal mechanisms, which lead to centricness of language. Centrism of language system is formed at the expense of formation of objective form of language, which is general for all informants. But along with it, natural polycentrism process works, because thinking and language experience of each informant of language are purely individual. Such differentiation of language forms allows to solve problems of culture of language and language crisis.

Любой язык носит антропоцентрический характер, а система языка является не реальным, а мыслимым единством. Считается, что язык – явление объективной действительности, однако язык как система существует исключительно в субъективной действительности – мышлении людей, представляющих языковую систему по-разному в зависимости от их языкового опыта, языковой среды, языковой ориентации и языкового ориентирования.

Языковой опыт, языковое пространство и потенциал языка, на котором говорит каждый отдельно взятый человек, составляют постоянно изменяющуюся языковую систему. Наличие такого средства коммуникации, как язык, которое существует и функционирует в любом сообществе, определяет общечеловеческую способность к использованию языков. Каждая нация в своей истории формирует свой национальный язык, который способствует идентификации нации. Представители нации говорят на одном языке, используют одну языковую систему, и в этом случае язык выполняет наряду с когнитивной, коммуникативной и другими важными функциями функцию самовыражения. Эта функция очень важна, поскольку нация – это не простая совокупность её представителей, это объединение самостоятельных личностей, разделяющих одно культурное и языковое пространство. Поведение людей в обществе запрограммировать нельзя, следовательно, всё, что происходит в мире и в языке, обусловлено разностью в мышлении людей. Именно поэтому реализация языка в индивидуальной речи является настолько уникальным явлением.

Каждый человек использует такую подсистему общенационального языка, которая обладает потенциалом – возможностями личности к стандартному и нестандартному употреблению языковых единиц. Эта подсистема формируется в языковом пространстве в результате положительного или отрицательного языкового опыта человека (изучение других языков, чтение литературы, работа со словарями, образование, творческий потенциал, инициативы личности и пр.). Следовательно, у каждого из ста сорока четырёх миллионов россиян, использующих русский язык в качестве государственного (в том числе представителей других национальностей, говорящих не только на русском, но и на родном национальном языке) формируется своё представление о русском языке. Понимание этого факта приводит к тому, что, наряду с традиционным представлением о центричности языка, явным становится видение и его полицентричности.

Объективная и субъективная вербализация свидетельствует о том, что в языке действуют

противоположно направленные механизмы: центризм и полицентризм. Центризм языковой системы осуществляется за счёт формирования объективной формы языка, общей для всех носителей и выполняющей консолидирующую функцию – объединение общества. Центристский механизм в развитии языка способствует формированию монолитности языковой системы. Он является результатом действия закономерных и универсальных для всех языков процессов развития. Однако наряду с этим происходит естественный процесс полицентризма языка, поскольку мышление и языковой опыт каждого носителя языка сугубо индивидуальны. Механизм полицентризма определяет возможности вариативности в границах языка и является результатом действия случайных процессов в развитии языков.

Постоянное смещение ядра языковой системы дало возможность говорить учёным об ацентризме языка. Так, Ж. Деррида процедуру деконструкции текста видел как децентрацию (деструкцию) текста и последующую его вариативность центраций (реконструкций) вокруг тех или иных произвольно избранных семантических узлов, что задает безграничную вариативность прочтения текста [1]. Однако это положение не может быть выдвинуто как основное в рассмотрении вопроса функционирования языка. Скорее, следует говорить об одновременности протекания процессов центризма и ацентризма языка, о непрерывном стремлении к формированию устойчивого ядра и к его распадению. Но глобальные процессы центризма и ацентризма макросистемы дополняются аналогичными процессами микросистем, формирующих в своей совокупности макросистему.

В процессе взаимодействия людей друг с другом их языковой опыт пополняется, в результате чего корректируется индивидуальная языковая картина мира. Максимально возможное совпадение индивидуальных языков и общая апперцепционная база делают общение людей более полным и насыщенным. И это важно, поскольку человеку важно быть не просто понятным, ему важно быть понятым. Для более точного и полного выражения картины мира человек использует свои творческие возможности и потенциал языка. Таким образом, можно говорить о *субъективной картине мира* и *субъективном языке*, в котором реализовано индивидуальное авторское начало. Множество субъективных языковых картин мира и субъективных языков формируют *объективную языковую картину мира* и *объективный язык*. Формирование *индивидуального языка* способствует максимальному самовыражению личности. В настоящее время, время свободы выражения личности, это является наиболее актуальным аспектом, поскольку самовыражение одной личности не должно угнетать самовыражение другой личности. Именно поэтому вопросы толерантности в языковом отношении стали очень важными в современном обществе.

Множество субъективных языковых картин мира и субъективных языков формируют объективную языковую картину мира и объективный язык. Однако термин объективный не значит правильный, поскольку не бывает правильных или неправильных языков, нет самого понимания того, что такое правильный язык. Термин *объективный* в данном случае должен соответствовать понятию *общий язык* и обозначать ту форму существования языка, которая объединяет все существующие подсистемы языка, все субъективные формы существования языка. При этом все единицы языка, получившие закрепление в языке, получают название *языковых*, все остальные, реализующие актуальные потенции языка, не получившие конвенционального закрепления – *контекстуальные / ситуативные*. Выражение посредством языка новых понятий и мыслей человека называется актуализацией.

Постоянная корректировка объективного языка за счёт постоянных изменений множества субъективных языков приводит к флуктуационным процессам, нарушающим некоторое устойчивое равновесие существующей ранее системы, и именно эти процессы выполняют системообразующую функцию, поскольку одно языковое изменение влечёт за собой ряд других изменений, влияющих на системы в целом. Если бы произошедшие изменения никак не сказывались на общей системе (*general system*), то системой такое явление назвать было бы нельзя.

Совокупность множества субъективных языков и различных форм существования объективного языка позволяет говорить о некоем языковом единстве, в котором находятся носители языка – *сплошной языковой среде*. Сплошная языковая среда состоит, с одной стороны, из языкового пространства, формируемого обществом, а с другой – из языковой активности каждого отдельного индивида. Субъективный язык – это язык, права которого никак не регламентируются, поскольку его действие распространяется исключительно на индивида, использующего его как средство общения с другими индивидами, с которыми он объединён ситуацией использования общего объективного языка, конвенционального и, как правило, регламентированного. Субъективный язык во многом ситуативен, объективный – менее привязан к ситуации.

Центризм и полицентризм выражают детерминизм и индетерминизм в языке. Детерминизм и индетерминизм в языке выражаются через категории и процессы *каузальности* (закономерности) и *казуальности* (случайности) соответственно. Детерминизм приводит к центризму языковой системы, который ориентирован на формирование пласта языка, понятного всем носителям языка. Индетерминизм активизирует процессы полицентризма языковой системы, которые ориентированы на возможности самовыражения индивидов. Объективный язык выявляется посредством статистического распределения наиболее употребительных, понятных и используемых носителями языка единиц, составляющих множество субъективных языков. Он представляет собой единство множества пересекающихся субъективных языков, которые находятся в постоянном взаимодействии, что и корректирует объективный язык, делая его доступным всем носителям языка. Объективный язык всегда конвенционален. Взаимодействие субъективных языков происходит в процессе усвоения и верификации человеком полученного языкового опыта, а также в результате их конвергенции и дивергенции в рамках общественной коммуникации.

Усвоение языка и использование в речи элементов языка связаны, с одной стороны, генетической и социальной детерминацией и с удовлетворением потребностей человека, а с другой – с личностной индетерминацией и с личностными мотивациями речевого общения. Так, языковая среда детерминирует формирование языковой личности, а индетерминизм обуславливает раскрытие и проявление личности. Таким образом, на личность оказывают влияние внешние процессы — *языковая среда*, в которой осуществляет свою деятельность человек, и внутренние процессы — *языковая рефлексия и саморефлексия*.

Выделение в общем, объективном языке (*general language*) множества субъективных индивидуальных языков (*private language*) оказывается очень важным для понимания осуществления коммуникации и проблем, связанных с непониманием людьми друг друга или с неудовлетворённостью в общении. Несовпадение речевых моделей и вербального поведения, а также в целом субъективных языков лежит в основе конфликтов, поскольку вербальное поведение во многом отражает состояние человека, является как его причиной, так и результатом.

Субъективные языки всегда зависят от способности личности к рефлексии и, что особенно важно, к саморефлексии. Чем выше уровень саморефлексии, тем более насыщенным и ёмким будет субъективный язык, тем в большей степени он будет переживать эволюцию. Низкий уровень саморефлексии или её отсутствие приводит к низкой степени активности развития субъективного языка. Слаборазвитая рефлексия и саморефлексия сопровождают диссоциацию личности, приводят к утрате её индивидуальности в результате употребления только стандартизированных шаблонов речи. В результате происходит утрата авторского начала, растворение личности в массе. Следовательно, в общем и целом мы, безусловно, говорим об авторском начале, выраженном в речи каждой отдельно взятой личности, однако степень проявления этого начала напрямую зависит от степени действия рефлексивных когнитивных процессов личности. И язык для этого имеет особый потенциал, дающий возможность человеку по-своему интерпретировать явления этого мира. Сильно развитая языковая рефлексия, как правило, при-

водит к прецедентному владению языком. Прецедентное владение языком приводит к массовой узнаваемости личности. Как правило, прецедентное владение языком наблюдается у писателей, поэтов и учёных, прежде всего лингвистов, филологов и философов. Оно обусловлено мотивацией личности, связанной с реализацией в профессиональной деятельности, и является существенно более высоким владением языком, нежели тот уровень, который необходим человеку для удовлетворения его потребностей. Произведения литературы и научные публикации – это не жизненная необходимость, а искусство, именно по этим произведениям судят о богатстве того или иного языка. В целом же люди, имеющие языковой опыт, касающийся совершенно разных сфер, но не владеющие объективной формой языка, не смогут осуществить полноценную коммуникацию в результате несовпадения субъективных языков и картин мира и в результате дивергенции этих языков в общении.

Таким образом, богатство языка создаётся усилиями множества людей – носителей индивидуальных субъективных языков. Развитие языка обусловлено рефлексивными процессами, порождающими новые языковые единицы и изменяющими нестандартные условия их употребления. Эти процессы способствуют развитию языка, реализации его потенциала путём нарушения равновесия языковой системы, поскольку любые изменения в структуре одной языковой единицы или в её употреблении приводят к изменениям на других уровнях. Как результат появляются некоторые неустойчивые состояния языка, разрешающиеся закреплением нового в языке или его отклонением и отказом от дальнейшего употребления. Все эти явления и процессы являются первоначально элементом какого-либо субъектного языка, а после конвенционализации становятся частью объективного языка. Таким образом, множество субъективных языковых картин мира и субъективных языков формируют объективную языковую картину мира и объективный язык. Постоянная корректировка объективного языка за счёт постоянных внутренних изменений в структуре множества субъективных языков приводит к флуктуационным процессам, нарушающим некоторое устойчивое равновесие существующей системы. Именно эти процессы выполняют системообразующую функцию, поскольку одно изменение влечёт за собой ряд других изменений.

Формирование множества субъективных языков обуславливает развитие языка, его эволюцию, поскольку на базе статистических распределений функционирования языковых элементов в речи людей формируется койне, понимаемое всеми носителями языка. Закрепление койне в качестве литературного языка и в качестве государственного – важный шаг языковой политики государства, ориентированной на развитие государства и сохранение историко-культурных ценностей, среди которых наиболее важным является национальный язык, обеспечивающий национальную идентичность. Таким образом, формирование субъективных языков, их взаимодействие и осуществление рефлексивных речемыслительных процессов приводит к формированию из разнообразия множества субъективных языков необходимого единообразия, избранного в процессе общественной коммуникации и закреплённого в рамках объективного языка. Языковая политика государства ориентирована и направлена на централизм языковой системы, поскольку явление централизма через закрепление общих норм и прежде всего литературной формы языка способствует консолидации общества в государство. В самом же языке, как и в обществе, заложен механизм полицентризма, что соответствует основным представлениям эволюционизма – достижение жизненного единообразия через возможное разнообразие. Следовательно, в языке столько центров, сколько индивидов, имеющих представление об этом языке.

Объективность, то есть предельная обобщённость, достигается действием процессов детерминизма в языке, а субъективность обусловлена действием процессов индетерминизма. Предельно общей по отношению к совокупности объективного и субъективных языков является национальный язык, включающий в себя всё многообразие единиц и элементов, стандартизированных и нестандартизированных, кодифицированных и некодифицированных. Нацио-

нальный язык можно определить как *аспективный язык*. Латинское слово *aspectus* имеет значения: 1) «взгляд, взор»: *primo aspectus* – «с первого взгляд»; 2) «вид, зрелище»: *aspectus urbis* – «вид города»; 3) «кругозор, поле зрения»: *orbis qui aspectum nostrum definiunt* – «горизонт, ограничивающий наш кругозор»; 4) «зрение»: *omnia, quae sub aspectum cadunt* – «весь видимый Мир»; 5) *don*. «цель» от лат. *spect* – «имение в виду цели».

*Аспективный язык* представляет собой отражение взгляда на мир того или иного народа, вид этого мира в языковой картине мира во всём его многообразии, выражение в языке всего видимого мира, но это и горизонт, ограничивающий кругозор человека и его видение мира через призму языка. Это такая система, которая не имеет цели и сама по себе является целью, в ней наличествует то, что необходимо именно этому народу, и потому она осуществлена как оптимальная система и способ общения этого народа. Аспективный язык как язык национальный имеет уникальную структуру (облик) и представляет собой уникальную точку зрения определённого народа на мир, он изменяется с течением времени, выступает как реакция на активные изменяющиеся внешние условия. Множество языков мира, таким образом, представляют собой множество точек зрения на реальный и ирреальный мир.

Таким образом, *аспективный язык* – это максимальное обобщение *субъективных языков* и *объективного языка*, это всё пространство языка, окружающего человека и общество, это все единицы и элементы национального языка, существующие и возможные в нём. Аспективный язык включает в себя все формы существования национального языка: социальные и территориальные диалекты, устаревшую лексику и новообразования, заимствования и терминологию, поэтическую и обценную лексику, фразеологические обороты и пр. Высшей формой национального языка является литературный язык, а наиболее востребованной формой аспективного языка является объективный язык. Аспективный язык, как и субъективные и объективные языки, подчиняется действию закономерных и стохастических явлений, в нём осуществляются процессы *полицентризма* – формирования множества субъективных языков, присущих отдельным носителям языка, и *центризма* – формирования единого центра, объединяющего социум.

Подобный подход к исследованию языка позволяет по-новому взглянуть на языковое пространство, в котором существует человек. Если аспективный язык рассматривать как национальный язык, в котором формализовано всё богатство языка, то литературную форму языка следует понимать как высшую форму аспективного языка. Несмотря на все утверждения учёных о том, что русский язык загрязнён и пр., положения эти несостоятельны, поскольку литературная форма языка как форма искусственного происхождения не может деградировать – произведения классиков, написанные богатым литературным языком, будут оставаться таковыми, несмотря даже на то, что сам литературный язык, хоть и очень медленно, но всё же развивается. Демократизируется объективный язык, так как он в своих вариациях отражает среднестатистическое владение языком большинства носителей языка. В целом формирование объективного языка носит по преимуществу спонтанный и естественный характер, а образование литературной формы языка — искусственный и стандартизированный. Таким образом, выявление и мониторинг состояния объективного языка позволяет выявить уровень расхождения объективного языка и литературной формы языка и, следовательно, определить насколько демократизированным является объективный язык, разделяемый большинством носителей языка. На основании полученных данных можно вносить изменения в лексикографические данные и корректировать ситуацию через образовательное пространство.

На корректировку имеющегося у личности языкового опыта направлено общегуманитарное образование, которое на когнитивном уровне формирует представление о том, что, где и когда можно употреблять. Отказ от углублённого изучения родного и государственного языков, иностранных языков и культур, от чтения мировой литературы, от изучения культур народов и мира неизбежно приведёт к тому, что коммуникация перестанет удовлетворять людей.

## Литература:

1. Деррида Ж. Письмо и различие / Пер. с франц. А. Гараджи, В. Лапицкого и С. Фокина; Сост. и общая ред. В. Лапицкого. СПб.: Академический проект, 2000. 432 с.



*Нефедова Л.А.*  
д.ф.н., профессор  
Московский педагогический  
государственный университет  
Москва, Россия

## О НОВОМ ТИПЕ НЕМЕЦКО-РУССКОГО И РУССКО-НЕМЕЦКОГО СЛОВАРЯ «ЛОЖНЫХ ДРУЗЕЙ ПЕРЕВОДЧИКА»: К ВОПРОСУ ОБ ИННОВАЦИЯХ В ЛЕКСИКОГРАФИИ

**Abstract:** One of the important goals of modern linguistics is to update the dictionary of false friends meeting the current standards of lexicography. Some approaches to creating an amalgamated semasiological and an onomasiological dictionary of false friends are presented in this paper. A new dictionary is supposed to help Russian learners of German and German learners of Russian identify and define precisely the problem of false friends and interact effectively in intercultural settings. The aim of the paper is to provide an up-to-date account for the investigation of false friends and to make some propositions for the development of a new German↔Russian dictionary of contemporary false friends as a manual.

В условиях продолжающейся интернационализации лексического состава многих европейских языков постоянно растет количество «ложных друзей переводчика» („faux amis“), под которыми традиционно понимают похожие по форме, но различающиеся своим значением слова двух или нескольких языков, большая часть которых восходит к греко-латинским основам. Для того чтобы избежать неправильного употребления «ложных друзей» в процессе межкультурного общения, необходимо обращать внимание изучающих иностранный язык на это явление, прибегая для этого к помощи словарей «ложных друзей переводчика», значимость которых в настоящее время не вызывает сомнения.

Основной тип словаря «ложных друзей переводчика» – это двуязычный словарь, но существуют также попытки создания трехязычных словарей «ложных друзей переводчика» (Курбанова 2012). На наш взгляд, наиболее целесообразен именно двуязычный словарь, так как в большинстве ситуаций межкультурного общения переводчику приходится использовать два языка. В данной статье с опорой на достижения современной лексикографии излагаются основные идеи создания нового немецко-русского и русско-немецкого словаря «ложных друзей переводчика», который должен стать словарем нового типа.

Между немецким и русским языками существует много лексических пересечений: часто похожие по форме слова совпадают и по значению. Однако нередки случаи, когда похожие звучащие слова полностью или частично расходятся в своих значениях. Основной список таких слов приведен в словаре К. Готлиба «Немецко-русский и русско-немецкий словарь «ложных друзей переводчика»», который был издан в 1972 году. В обновленном виде в 1985 году вышел «Русско-немецкий словарь «ложных друзей переводчика»». Анализ словника этих двух лексикографических изданий показал, что необходимо создание нового словаря «ложных друзей переводчика». О том, какой должна быть, по нашему мнению,

макро- и микроструктура нового словаря «ложных друзей переводчика» немецкого и русского языков, и пойдет речь в данной статье.

Первым и основополагающим вопросом для создания словаря «ложных друзей переводчика» является отбор словника. Для этого необходимо четко представлять себе функциональную нагрузку словаря: кому адресован словарь, должен словарь включать только активную лексику или не ограничиваться наиболее употребительной лексикой и не оставлять за пределами словаря пассивную лексику. Ответ на этот вопрос представляется таким: это должен быть словник активного и пассивного типа, так как таким образом расширяются функциональные возможности словаря. Этот словарь будет предназначаться для студентов, т.е. это будет учебный словарь. Но в то же время мы знаем, что современный переводчик работает и со специальной лексикой, а современные терминологии при большом количестве общего лексического состава содержат такие термины, которые различаются в терминосистемах двух языков. Поскольку нас интересует в первую очередь лингвистическая терминология, сразу отметим, что в процессе изучения лингвистической литературы мы обратили внимание на то, что в германистике и славистике часто обнаруживается различное понимание одного и того же термина. Следовательно, новый словарь должен включать не только активную и пассивную лексику, но и выступать в роли справочника по вопросам, требующим решения узкоспециальных проблем.

Далее остановимся на самом важном для данной темы вопросе, каким является классификация «ложных друзей переводчика». Нужно ясно представлять себе, какие слова двух языков относятся к разряду «ложных друзей переводчика», чтобы переводчик знал о всех подводных течениях, ожидающих его при работе с двуязычным материалом.

«Ложные друзья» как похожие слова двух языков, различающиеся своим значением, являются семантическим феноменом. Они традиционно делятся на полные (слова, не совпадающие во всех значениях) и частичные (полисемичные слова, не совпадающие в одном или нескольких значениях) «ложные друзья переводчика». На наш взгляд, в словаре должна рассматриваться вся парадигма значений многозначных слов-коррелятов в обоих языках за исключением редких и устаревших значений.

В традиционной дефиниции «ложных друзей переводчика», как она приводится в немецкоязычном лексиконе *Metzler Lexikon Sprache* под редакцией Х. Глюка, к «ложным друзьям» относятся не только слова, но и устойчивые словосочетания. «Ложные друзья» – это фонологически, графически или морфологически похожие слова или словосочетания, которые имеют не только различные значения, но и различаются оттенками значений и коннотациями (Glück 2010: 195-196).

В языках есть такие слова, которые обладают одним и тем же денотативным значением, но различаются стилистически. Эти слова имеют также статус «ложных друзей» как стилистический, или коммуникативный феномен (Wotjak 1984) и должны найти отражение в словаре «ложных друзей», например: нем. *Gazette* – русск. *газета*. В русском языке слово является нейтральным, немецкое соответствие является уничижительным словом. Немецкому коннотированному слову *Gazette* соответствует в русском языке слово с суффиксом *-енк газетёнка* со значением «газета плохого качества».

Фразеологические, или идиоматические, «ложные друзья» – это устойчивые словосочетания, которые различаются семантически или стилистически. Фразеологические «ложные друзья» немецкого и русского языков в настоящее время – главным образом, заимствования из английского языка. В немецком языке устойчивые словосочетания большей частью заимствуются в их исходной форме, а в русском языке они калькируются. Если, однако, устойчивое словосочетание употребляется в русском языке в его исходной форме (как правило, речь идет о жаргонном употреблении фразеологизма в русском языке), то это показатель его стилистической сниженности. Таким образом, фразеологические «ложные друзья» в не-

мецком и русском языке являются большей частью стилистическими «ложными друзьями», например: *High Potential*.

Примером семантических фразеологических «ложных друзей» может служить коллокация *electronic cash*. Её форма *электронный кеш* в русском языке употребляется с пейоративным значением. В русском языке словосочетание имеет значение «деньги для гангстеров, наркодилеров, террористов, киллеров», этого значения в немецком языке у словосочетания нет (Nefedova, Polykov 2014).

Сразу отметим, что в словаре К. Готлиба не встречаются фразеологические «ложные друзья». Но в новом словаре они должны обязательно найти отражение.

С середины XX века понятие «ложных друзей» было расширено в германистике: к «ложным друзьям» стали относить не только семантически различающиеся слова и словосочетания разных языков, но и слова, которые проявляют фонологические, орфографические и грамматические различия (Haensch 1956: 16).

Орфографические «ложные друзья», как, например, в немецком и английском языках (*direct – direkt, tolerance – Toleranz*), для немецкого и русского языков по причине разных алфавитов нерелевантны.

Но фонологические «ложные друзья» между немецким и русским языками должны стать объектом изучения, так как они не изучены в достаточной степени. Так, заимствованные из французского языка слова произносятся в немецком языке с носовыми гласными, что не характерно для русского языка, например: нем. *Restaurant* – русск. *ресторан*. Характерная для русского языка палатализация согласных перед гласными переднего ряда часто переносится на произношение интернационализмов в немецком языке, например: смягчение фонемы [s] перед [i] в слове *Assistant*. Часто наблюдаются различия в ударении: нем. *Tenor* – русск. *тенор*. В немецком слове ударным является второй слог, в русском, напротив – первый. В паре слов нем. *Cholera* – русск. *холера* два различия: ударение в немецком слове падает не на второй слог, как в русском языке, а на первый слог; в немецком слове буквосочетание *Ch* произносится как [k].

Значимость словаря «ложных друзей» возросла бы, если бы он стал справочником по произношению заимствованных слов в немецком и русском языках (произношение именно заимствованных слов доставляет трудности изучающим иностранный язык вследствие интерференции родного языка). Вначале словарь мог бы включать наиболее употребительные заимствованные слова, в которых допускаются ошибки произношения.

Грамматические (морфологические и синтаксические) «ложные друзья» также должны быть систематизированы и представлены в словаре наряду с семантическими «ложными друзьями». Отметим лишь некоторые из них.

Немецким глаголам на *-ieren* в русском языке соответствуют, как правило, глаголы на *-ировать*: нем. *kritisieren, sympathisieren* – русск. *критиковать, симпатизировать*. Но русскому глаголу *prognostizieren* соответствует не глагол *\*prognosieren*, как можно было бы ожидать, а глагол *prognostizieren*. Брать интервью у кого-либо по-немецки называется не *jmdn. \*interviewieren*, а *interviewen*, хотя по-русски глагол звучит *intervjuirovat*. Соответствие русского глагола *optimisierovat* – также вопреки принципу аналогии не *\*optimisieren*, а два немецких глагола *optimalisieren* и *optimieren*.

Другая проблема в сфере глагола – разное управление в немецком и русском языках: по-немецки мы говорим *Peter sympathisiert mit den Demonstranten* (после глагола употребляется предлог *mit*), по-русски – *Петр симпатизирует демонстрантам* (беспредложное управление глагола).

Есть много пар существительных в немецком и русском языках, которые различаются грамматическим родом, например: нем. *Seminar* (n) – русск. *seminar* (m), нем. *Morphem* (n) – русск. *морфема* (f) и т.д. В словаре мог бы быть приведен список наиболее употребительных



таких слов.

Отдельно мы хотели бы остановиться на проблеме заимствования англицизмов современными языками. Оба языка, как немецкий, так и русский, очень сильно подвержены влиянию английского языка. Словарный состав обоих языков в последние десятилетия значительно пополнился новыми англицизмами, многие из которых являются «ложными друзьями», например: нем. *Raiting* – русск. *reiting* имеют разные значения. В каждом языке наблюдается такое явление, как псевдоанглицизмы. Это слова и выражения, образованные из элементов английского языка в других языках, не существующие в английском языке, или такие англицизмы, которые употребляются в других языках в абсолютно других значениях, не известных в английском языке (Нефедова 2013 а, 2013 b, 2013 с).

Отметим также, что в словаре «ложных друзей» К. Готлиба англицизмы составляют исключения. Наши наблюдения над словоупотреблением в немецком и русском языках, однако, показывают, что новые «ложные друзья» являются большей частью заимствованиями из английского языка или псевдоанглицизмами.

Псевдоанглицизмы в немецком и русском языках являются «ложными друзьями» по отношению к английскому языку. Иногда псевдоанглицизмы в немецком и русском языках совпадают, как, например, слова *хэптиенд*, *смоужинг*. Однако часто наблюдается явление, когда в одном языке слово является прямым заимствованием из английского языка с сохранением его прямого значения, а в другом языке у слова развивается собственное оригинальное значение. Пример: нем. *Biker* – русск. *байкер*. В немецком языке слово *Biker* употребляется в значении 'мотоциклист', а в русском языке – это псевдоанглицизм со значением 'поклонник мотоциклов'. Таким образом, эта пара слов в немецком и русском языках – пример «ложных друзей». Или слово *скотч* в русском языке помимо общего значения с немецким языком «шотландский виски» имеет значение «клейкая лента», которого нет в немецком языке.

Во всех данных случаях речь идет об интерлингвальных «ложных друзьях» переводчика. Но существуют и так называемые интралингвальные «ложные друзья», т.е. слова одного языка, которые могут представлять трудности для носителей другого языка, в немецком языке, например: *Feierabend* – *Festabend*. Это не «ложные друзья» в том значении, как принято традиционно понимать этот термин, однако многие лингвисты придерживаются мнения, что такие примеры также следует относить к «ложным друзьям», но другого типа (например: Kroschewski 2000). И, следовательно, они должны быть также отражены в словаре «ложных друзей».

Далее обратимся к микроструктуре нового словаря «ложных друзей», поскольку одной из важных задач является разработка наглядной модели словарной статьи.

В основную часть словаря, который представляет собой семасиологический (алфавитный) тип словаря, включаются все слова, совпадающие по форме (по звучанию) в немецком и русском языках, но различающиеся значениями. Как правило, это слова, пришедшие в немецкий и русский языки из других языков (латыни, греческого, французского, итальянского, английского), но со временем развившие разные значения, а также немецкие слова, заимствованные в русский язык с отличающимся от оригинала значением, и такие немецкие слова, которые могут ввести в заблуждение изучающих немецкий язык в виду своей непрозрачной внутренней формы.

Словарь структурирован таким образом, чтобы его содержанием могли пользоваться как немецкоязычные студенты, изучающие русский язык, так и русскоязычные студенты, изучающие немецкий язык.

Каждая статья включает формально совпадающую пару и имеет перекрёстное построение. В немецкой части даётся соответствующая немецкая лексическая единица с основной грамматической характеристикой, к которой приводится зачёркнутое слово, выступающее «ложным другом» и представляющее собой ловушку для переводчика, и далее следует корректный перевод. Употребление слова иллюстрируется кратким примером из обыденного ре-

чевого обихода, а не цитатой из оригинальной литературы с последующим переводом на русский язык. В русской части приводится обратный перевод для правильного русского эквивалента, также подкреплённый примером речевого употребления. Для немецкоязычных студентов в словаре приведена минимальная грамматическая характеристика слов и расставлено ударение в виде контрастного выделения.

Так должна выглядеть основная часть словаря. Однако новый словарь задуман как словарь смешанного типа: его вторая часть должна представлять собой ономаσιологический, (также идеологический, семантический, концептуальный или тематический словарь, см. Щерба 1974) который будет включать тематический раздел, как это предлагает учебный словарь немецкого языка как иностранного *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache* Гюнтера Кемпке (Kempcke 2000).

Целесообразно, на наш взгляд, представить в тематической части словаря лишь некоторые темы, в которых встречается наибольшее количество «ложных друзей» и которые наиболее актуальны в межкультурной коммуникации. Так, наиболее актуальной нам представляется тема «университет, обучение в вузе», именно здесь мы сталкиваемся с большим количеством «ложных друзей переводчика»: *die philisophische Fakultät* в университетах Германии – это не философский факультет, а факультет гуманитарных наук. Слово *Seminar* в вузах Германии употребляется для обозначения не только формы занятия в университете, но и отделения на факультете. Соответствие слова *кафедра* в немецких вузах – не *Kathedr*, а *Lehrstuhl* или *Institut*; аспирант российского вуза – это не *Aspirant*, а *Doktorand* в Германии и т.д.

Поскольку, как было отмечено выше, многие пользуются иностранным языком не только для практических целей, но и занимаются научной деятельностью, важен раздел, посвященный лингвистическим терминам в германистике и славистике. Наш опыт изучения научной литературы показывает, что существует много различий в понимании лингвистических терминов, например: нем. *Konfix* – русск. *конфикс*, нем. *Abbreviation* – русск. *аббревиация* и др.


Другой важный аспект, который необходимо отразить в словаре – имена собственные, прежде всего, географические названия. *Der englische Kanal* – это не \**Английский канал*, а пролив *Ла Манш*, *die Ostsee* (буквально *Восточное море*) – *Балтийское море*. В Китае есть провинция *Сычуань*, которая по-немецки называется *Sezuan*. А вот пьеса немецкого драматурга Бертольта Брехта „*Der gute Mensch von Sezuan*“ часто переводится на русский язык как «Добрый человек из Сезуана». И такой список примеров может быть продолжен.

Надеемся, что все вышеперечисленные аспекты найдут отражение в новом немецко-русском и русско-немецком словаре «ложных друзей переводчика».

### Литература

1. Готлиб. К. Немецко-русский и русско-немецкий словарь «ложных друзей переводчика». М.: Советская энциклопедия, 1972.
2. Готлиб. К. Словарь «ложных друзей переводчика». Русско-немецкий. М.: Русский язык, 1985.
3. Курбанова К.И. Модель трехязычного словаря «ложных друзей переводчика» (на материале французского, английского и русского языков). Вестник ПСТГУ III: Филология. 2012. Вып. 1 (27). С. 49-57.
4. Нефедова Л.А. Псевдозаимствования в современном немецком языке: проблема представления в толковом словаре // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 1. – 2013 г. С. 121-123.
5. Нефедова Л.А. Явление, обратное калькированию англицизмов, в лексике современного немецкого языка // Наука и школа. – № 2. – 2013 г. С. 67-70.
6. Нефедова Л.А. Новое в лексических парадигмах немецкого и русского языков как результат англоязычного влияния // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 6 (24). – 2013 г. Ч. 1. С. 149-153.
7. Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии // Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974.
8. Glück H. (Hrsg.). Metzler Lexikon Sprache. 4. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 2010.
9. Kempcke, Günter. Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin/New York: De Gruyter, 2000.

10. Kroschewski, Annette. False friends und true friends. Ein Beitrag zur Klassifizierung des Phänomens der intersprachlich-heterogenen Referenz und zu deren fremdsprachendidaktischen Implikationen. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang, 2000.
11. Nefedova Lyubov, Polyakov Oleg. On some aspects of the borrowing of phrases from English into German and Russian // Phraseology in Multilingual Society. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2014. P. 141-155.

  
*Никамбаева С.С., Сулайманова С.А.*  
*ст.преподаватели*

*Мустафина Г.К.*  
*к.п.н., доцент, Казахский Национальный Университет им. аль-Фараби*  
*Алматы, Казахстан*

## НАВЫКИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Abstract:** This article considers that one of the purposes of teaching of foreign languages now – ensuring cross-cultural communication and mutual understanding between partners. For this reason the sociocultural orientation which helps being trained to join in dialogue of cultures, is one of the most important priorities of modern training. When the trainee is able to use effectively in communication sociocultural language knowledge, it means there is knowledge of national and cultural specifics of the people of trained language, means that it has sociocultural competence.

Наше государство становится все более открытым, входя на правах партнера в мировое сообщество. Расширяются международные связи, происходит национализация всех сфер жизни нашего общества. Иностранный язык становится реально востребуемым в деятельности человека. Он становится действительным фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса. Все это, несомненно, повышает статус иностранного языка как учебного предмета. В нашем государственном стандарте уровня обученности по иностранному языку отмечается, что формирование коммуникативной компетенции неразрывно связано и с социокультурными и страноведческими знаниями, иными словами, как бы с «вторичной социализацией». Без знания социокультурного аспекта нельзя сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах.

Социокультурный аспект оказывает огромное положительное влияние на повышение мотивации и улучшение качества знаний, приобретаемых в процессе обучения. Данный аспект способствует обогащению предметно-содержательного плана речи, вносит значительный вклад в воспитание, образование и развитие личности средствами иностранного языка, способствует более осознанному усвоению иностранного языка как средства межкультурного общения.

Основной целью обучения иностранного языка является развитие личности в неразрывной связи с преподаванием культуры страны изучаемого языка, способствуя желанию «участвовать в межкультурной коммуникации и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой деятельности».

Одна из целей преподавания иностранных языков в настоящее время – обеспечение межкультурного общения и взаимопонимания между партнерами. Именно поэтому социокультурная направленность, которая помогает обучающимся включиться в диалог культур, является одним из важнейших приоритетов современного обучения. Когда обучаемый умеет

эффективно использовать в коммуникации социокультурные языковые знания, это значит есть знания национально-культурной специфики народа обучаемого языка, означает, что он имеет социокультурную компетенцию.

В социокультурном аспекте изучаются особенности национального достояния то есть искусство, культурные ценности, социокоммуникации, национально-культурные нормы социокультурного поведения и владение ими, знание речевого этикета и ритуала общения также особенности национального характера народа. Отсутствие навыков социокультурной компетенции значительно затрудняет коммуникацию. Главная причина непонимания при межкультурном общении является различие национальных сознаний коммуникантов, а не различие языков.

Проблема содержания в методике обучения иностранных языков продолжает оставаться одной из самых актуальных. Под содержанием обучения понимается все то, “чему следует учить”. Содержание обучения зависит от социального заказа, который заставляет усилить коммуникативную сторону, что отражается в “трансформации целей: обучение иноязычной речи, обучение иноязычной речевой деятельности, обучение общению”. Все они в комплексе взаимосвязаны, взаимозависимы и проявляются в виде обучающего, развивающего и воспитательного результата.[2]

Согласованность же содержание обучения и способов его подачи с реальными возможностями и интересами обучающихся способствует формированию положительной мотивации. Это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью. Такой подход к обучению иностранного языка обеспечивает эффективное, решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, содержит огромные возможности для вызова и поддержания мотивации обучения.

При этом основной задачей является “изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих особенности культуры народа” – носителя языка и среды его существования.

Практика преподавания иностранного языка показывает, что обучающиеся с одинаковым интересом относятся к истории, культуре, искусству, нравам, обычаям и т.д., именно выход на уровень возможного расширения страноведческого материала может позволить логично и эффективно решить задачи по усилению социокультурной ориентации иноязычного образования в целом, модернизации лексической базы и усилению мотивационного аспекта обучения иностранного языка.

По мнению Верещагина “выясняя соотношение личности и культуры, невозможно понять генезис, становления личности в отрыве от культуры социальной общности (малой социальной группы и в конечном итоге нации). Желание понять внутренний мир русского или немца, англичанина или француза, следует изучить русскую или соответственно немецкую, английскую или французскую культуру”.

Использование социокультурных знаний при изучении иностранного языка помогает обучающимся лучше понять особенности культуры народа – носителя языка и сферы его существования. Поскольку основным объектом является не страна, а фоновое знание носителей языка, их невербальное поведение в актах коммуникации, в обобщенном виде их культура, то правомерным было бы ввести социокультурный компонент обучения иностранному языку на базе которого учащиеся формировали бы знания о реалиях и традициях страны, включались бы в диалог культур, знакомились с достижением национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры.

Проблема содержания в методике обучения иностранным языкам продолжает оставаться одной из самых актуальных. Немаловажное значение имеет взаимосвязь содержания обучения с социальным заказом общества. С его развитием, а также в связи с историческими

преобразованиями в мире менялись и цели, и содержание обучения в целом. В связи с изменением потребностей в специалистах по иностранным языкам, акцент в содержании обучения перемещался с овладения языковыми аспектами на основе грамматико-переводных методов на овладение речью и формирование коммуникативной компетенции учащихся. В настоящее время растет роль обучения не только самому языку, но также иноязычной культуре носителей этого языка.

В методике обучения иностранному языку нет единого подхода к выделению компонентов содержания обучения. В советской методике обучения иностранным языкам вопрос о составных частях содержания обучения являлся спорным. И все же такие компоненты, как языковой материал, занятия, умения и навыки, тематика, тексты и языковые понятия, не свойственные родному языку находят свое отражение в большинстве классификаций содержания обучения ведущих методистов.

Хотелось бы отметить, что для иностранных языков, ведущей функцией которого является речевое общение, основными единицами содержания выступают виды речевой деятельности: выражение мысли в устной форме (говорение); в письменной форме (письмо); восприятие и понимание на слух (аудирование); восприятие и понимание письменной речи, текстов (чтение). Каждый вид речи - сложная и своеобразная система умений творческого характера, основанных на знаниях и навыках, направленная на решение различных коммуникативных задач.

В ходе обучения иностранному языку у учащихся формируются самые разнообразные умения и навыки. К ним традиционно принято относить речевые умения (умение говорить, аудировать, читать и понимать и т.п.), навыки употребления лексики, грамматики или производительные навыки, входящие как элементы в состав речевых умений. Все вышеперечисленное бесспорно входит в содержание иностранного языка, поскольку является базой для достижения практической цели обучения языку. Но нельзя спорить с тем, что мысли, духовные ценности, культура, невербальные средства общения составляют неотъемлемую часть обучения иностранному языку.

Например, Г. В. Рогова в качестве первого компонента обучения выделяет - лингвистический, иными словами, языковой материал: строго отобранный фонетический, грамматический, лексический минимумы и речевой материал, а также образцы речевых высказываний разной протяженности, ситуативно-тематически обусловленные. Второй компонент - психологический, т. е. формируемые навыки и умения. Третий - методологический, который связан с овладением учащимися приемами учения, познанием нового для них предмета, развитием самостоятельного труда.

Как известно, как сказано выше содержание обучения зависит от социального заказа, который заставляет усилить коммуникативную сторону. Все они в комплексе взаимосвязаны, взаимозависимы и проявляются в виде обучающего, развивающего и воспитательного результата.

Культура в различных ее направлениях содействует формированию личности человека. «Иноязычная культура» - все то, что способен принести обучающимся процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах.

Элементами, составляющими содержание «иноязычной культуры» считают следующие:

- 1) совокупность знаний об изучаемом языке, о функциях языка в обществе, о культуре страны изучаемого языка, о способах наиболее эффективного овладения языком, как средством общения, о возможностях влияния процесса обучения на личность обучающихся, и все это авторы называют условным элементом – знание,
- 2) опыт осуществления речевой и учебной деятельности - учебные и речевые навыки,
- 3) умение осуществлять все речевые функции, необходимые для удовлетворения

своих потребностей и потребностей общества,

- 4) опыт эмоционального отношения к процессу овладения иноязычной культурой к учителю и товарищам как речевым партнерам, к изучаемому языку как учебному предмету, к роли языка в жизни общества - опыт, обращенный на систему ценностей личности или по-другому - мотивация.

Обучение устно-речевому общению решается на данном этапе в процессе решения элементарных коммуникативных задач: познакомиться, расспросить, сообщить и т. п. К целевому умению относится и письмо: на начальном этапе оно должно быть целевым умением и надежным средством на протяжении всего курса обучения.

Соотнесенность всех факторов позволит создать условную модель естественной языковой сферы и необходимый для обучения общению коммуникативно-деятельный фон.

Положение о необходимости изучения иностранного языка в неразрывной связи с культурой народа - носителя данного языка уже давно воспринимается в методике обучения языкам как аксиома.

Использование страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, рассматривает их коммуникативные возможности, благоприятствует их коммуникативным навыкам и умениям, а также положительной мотивации, дает стимул к самостоятельной работе над языком и способствует решению воспитательных задач.

Основной целью обучения иностранному языку является развитие личности в неразрывной связи с преподаванием культуры страны изучаемого языка, способствуя желанию участвовать в межкультурной коммуникации и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой деятельности.

Мы повторимся, что социокультурный компонент обучения иностранному языку, на базе которого формируются знания о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка; знания и навыки коммуникативного поведения в актах речевой коммуникации; навыки и умения вербального и невербального поведения, входит в содержание национальной культуры.

Социокультурный компонент обучения имеет огромный потенциал в плане включения учащихся в диалог культур, знакомства с достижениями национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры. Как известно отсутствие непосредственного контакта с носителем изучаемого языка в условиях страны изучаемого языка усиливает общеобразовательную значимость иностранного языка.

Преподавание культуры в связи с обучением иностранному языку имеет своей целью передачу обучающемуся минимума фоновых знаний, которыми обладает носитель языка. Такие знания, относящиеся прежде всего к географии, истории, общественной жизни, искусству и культуре, обычаям и традициям страны изучаемого языка, могут предлагаться в виде комментария на казахском, русском или английском языках.

Участие в процессе общения требует нечто большее, а именно коммуникативной компетенции; или знаний коммуникативного поведения. В современной лингвистике под коммуникативной компетенцией понимается владение лингвистической компетенцией, то есть определенной суммой сведений языкового материала, умение соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, а так же способность организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания. Коммуникативный подход направлен на развитие у обучающихся умения практически пользоваться реальным, живым языком, и призван обучать не манипулированию языковыми средствами, а осознанному соотношению этих структур с их коммуникативными функциями.

В современном обществе, в эпоху общеевропейского развития меняется и растет статус иностранного языка как учебного предмета. Учитывая изменившуюся роль иностранного

языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе, современная методика направлена в сторону достижения осязаемых результатов, то есть подчеркивает необходимость усиления грамматических аспектов изучения языка. В данный момент ведется поиск реального выхода на иную культуру и ее носителей, что особенно актуально в наши дни.

В теоретическом плане, современное преподавание иностранного языка невозможно без привития обучающимся иноязычной культуры. Большинство методистов ставят во главу угла современное состояние теории и практики обучения иностранному языку с ярко выраженной коммуникативной направленностью, что способствует всестороннему развитию личности, развитию духовных ценностей обучающихся.

В свете современных требований к целям обучения иностранному языку меняется статус и роль страноведческой информации, представленной таким образом, чтобы соответствовать опыту, потребностям и интересам учащихся и быть сопоставленной с аналогичным опытом их ровесников в стране изучаемого языка.

Мы считаем, что в современном обучении необходимо преподавание иностранного языка в неразрывной связи с национальной культурой. Иноязычная культура, содержащая в себе социокультурные факторы, способствует повышению мотивации учения, развитию потребностей и интересов, а так же более осознанному изучению иностранного языка.

#### **Литература:**

1. Веденина Л.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова//Иностранные языки в школе, 2000. – № 5.
2. Бим И.Л., Афанасьева О.В., Радченко О.А. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка. ИЯШ № 6.1996.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранному языку. Продвинутый курс. – М.: Астрель.2009.
4. Томахин Г.Д. Лингвострановедение. Что это такое? //ИЯШ.– 1996.– №6.
5. Томахин Г.Д. Реалии в языке и культуре // ИЯШ. – 1997. – №5.
6. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. - М.: Просвещение, 1988.
7. Рогова Р.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. - М.: Просвещение, 1991.



**Носова В.В.**

*аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета  
Российского университета дружбы народов  
Москва, Россия*

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ АКЦЕНТА В РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКЕ ЯПОНЦЕВ**

**Abstract:** The article is devoted to the comparison of the Russian and Japanese languages with a view to applying of obtained results in the practice of teaching Russian language to Japanese students. For this purpose, in particular, the typological analysis of consonantism of the Russian and Japanese language systems is performed.

Проведение типологического анализа дает возможность подробного описания языковых реалий в сравниваемых языках и позволяет обнаружить соответствия или несоответствия в их фонологических системах. В результате такого анализа четко вырисовывается лингвистическая модель акцента в речевой практике иностранца.

Система согласных современного русского языка включает 36 единиц, образующих несколько фонологически значимых коррелятивных рядов, и представлена следующим образом: [п-п', б-б', м-м', ф-ф', в-в', т-т', д-д', н-н', л-л', р-р', с-с', з-з', ш, ж, ш:', ц, ч, ј, к-к', г-г', х-х'] [Логинова, Будник 2012, 52].

Место образования			губные		переднеязычные		среднеязычные	заднеязычные	
			губные	зубные	зубные	переднеязычные	среднеязычные	заднеязычные	
Способ образования			губные	зубные	зубные	переднеязычные	среднеязычные	заднеязычные	
смычные	шумные	взрывные чистые	п б		т д			к г	
		взрывные аффрицированные	п' б'		т' д'		к' г'		
		аффрикаты	1-фокусные			ц			
			2-фокусные				ч		
	сонорные		м м'		н	н'	(н')		
щелевые	шумные	1-фокусные		ф в ф' в'	с з с' з'		х'	х	
		2-фокусные				ш ж щ			
	сонорные	серединные					ј		
		боковые			л	л'	(л')		
	дрожащие					р р'			

Количественный состав согласных в СЯЯ анализируется исследователями фонетики по-разному в зависимости от избранного подхода. В соответствии с рассмотренными теориями В.В. Рыбина [Рыбин 2011, 179], С.А. Старостина [Алпатов, Вардуль, Старостин 2000, 68], В.М. Алпатова, П.М. Аркадьева, В.И. Подлесской [Алпатов, Аркадьев, Подлесская 2008, 36], И.В. Головнина [Головнин 1999], Л.Р. Зиндера [Зиндер 1979, 150], мы предлагаем следующую классификацию согласных СЯЯ, которая включает в себя 33(34) звукотипа.

место образования			губные		переднеязычные		среднеязычные	заднеязычные	фарингальные	горганные	
			губные	зубные	зубные	переднеязычные	среднеязычные	заднеязычные			
способ образования			губные	зубные	зубные	переднеязычные	среднеязычные	заднеязычные			
смычные	шумные	взрывные чистые	р б		т д			к г		<	
		взрывные аффрицированные	р' б'		т' д'			к' г'			
		аффрикаты	1-фокусные			ts//c < //z					
			2-фокусные			<' <'					
	сонорные		м м'		н	н'		η η'			
щелевые	шумные	1-фокусные	ф ф'		s (z)		ç'		h		
		2-фокусные									
	сонорные	серединные		w				ј			
		боковые									
смычные сонорные одноударные					г г'						



Характеристика согласных звуков обычно дается по пяти признакам на базе основных и дополнительных артикуляций и акустических свойств звука: **1) место активного и пассивного органов;** **2) способ образования;** **3) положение мягкого нёба** (назальность-неназальность); **4) дополнительная артикуляция:** твердость-мягкость, лабиализация; **5) акустические свойства:** соотношение шума и тона [Логинова, Будник 2012, 54].

**Артикуляционно-акустическая характеристика согласных.** По *месту образования* (активному и пассивному органам) согласные фонемы русского языка подразделяются на: губно-губные [п-п', б-б', м-м']; губно-зубные: [ф-ф', в-в']; переднеязычные дорсальные зубные: [т-т', д-д', с-с', з-з', ц]; переднеязычный зубной апикулярный [л] (и факультативно [т, д, н]); переднеязычные дорсальные переднеязычные: [ч, ш':] (факультативно [н', л']); переднеязычные какуминальные переднеязычные [ш, ж, р]; переднеязычный апикулярно-дорсальный зубно-альвеолярный [р']; среднеязычный среднеязычный (палатальный) [ж]; заднеязычные заднеязычные: [к, г, х]; заднеязычные среднеязычные: [к', г', х'].

Японские согласные фонемы по *месту образования* (с учетом активного и пассивного органов, насколько позволяла судить литература и предварительный анализ) подразделяются на: губно-губные [п-п', б-б', м-м', ф-ф', w]; переднеязычные дорсальные зубные: [т-т', д-д', s, tʃ, dʒ, s, (z)]; переднеязычный дорсальный переднеязычный: [ʃ]; переднеязычные какуминальные [r, r']; среднеязычные среднеязычные [j, ç']; заднеязычные заднеязычные: [к', г-г']; фарингальный: [h], гортанный: [ʒ].

По *типу преграды и способу образования шума* согласные СРЯ делятся на смычные, щелевые и дрожащие с подклассами по III фазе артикуляции (для смычных) и по месту и форме щели, количеству и месту фокусов артикуляции (для щелевых): смычные взрывные чистые: [п, б, м-м', т, д, н-н']; смычные взрывные аффрицированные [п', б', т', д', к', г']; аффрикаты [ц, ч]; щелевые боковые [л-л'] (остальные щелевые – срединные); щелевые срединные круглощелевые: [ц] (в III фазе), [з, с] (плоскощелевые – все остальные). Из них: свистящие [с-с', з-з', ц] и шипящие: переднеязычные двухфокусные твердые со вторым задним фокусом – [ш, ж]; мягкие со вторым средним фокусом – [ч] (в III фазе), [ш':]; дрожащие [п-п'] [Логинова, Будник 2012, 54-55].

Японские согласные *по способу образования* подразделяются на: смычные взрывные [п, б, т, д, к, г, ʒ], смычные взрывные аффрицированные [п', б' т', д', к', г'], аффрикаты [ts, tʃ, dʒ], щелевые однофокусные [ф, ф', s, (z), ç', h], щелевой двухфокусный [ʃ], щелевые срединные [w, j], одноударные смычные [r, r'].

**Назальные согласные в СРЯ и СЯЯ.** По *положению мягкого нёба* русские согласные делятся на носовые: [м-м', н-н'] и неносовые (остальные согласные) [Логинова, Будник 2012, 55].

По данным В.В. Рыбина, к носовым согласным в японском языке относятся [m], [m'], [n], [n'], [ŋ], [ŋ'] и [ŋ]. Все эти согласные отличаются по месту артикуляции, но их объединяет то, что при их произнесении воздушная струя проходит и через ротовую полость, и через носовую.

Несколько особняком отстоит от других назальных конечнослоговой морообразующий [ŋ]. В большинстве работ его обозначают в транскрипции через [N], который символизирует все его аллофоны, реализующиеся в зависимости от правого контекста: [n] перед переднеязычными [r], [t], [d], [n]; [m] перед губными [p], [b], [m]; [ŋ] перед заднеязычными [k], [g], [ŋ] или как увулярный [ŋ] в конце слова (перед паузой), в середине слова перед гласными, а также перед [s], [ʃ], [w], [j] [Рыбин 2011, 170-174].

**Дополнительная артикуляция согласных СРЯ и СЯЯ.** Наиболее яркими дополнительными артикуляциями русских согласных являются палатализация, веляризация и лабиализация.

Соотносительный ряд согласных фонем по веляризации-палатализации (твердости-мягкости) состоит из 15 пар твердых и мягких фонем: [п-п', б-б', ф-ф', в-в', м-м', т-т', д-д', н-н', с-с', з-з', л-л', р-р', к-к', г-г', х-х']. Вне этого ряда находятся всегда твердые [ш, ж, ц] и всегда мягкие [ч', ш':] и палатальный [j] – не твердый и не мягкий, с основной среднеязычной артикуляцией.

Наиболее сильно веляризованы твердые губные, где язычная артикуляция в чистом виде действует как дополнительная, твердые шипящие [л] и заднеязычные твердые. Русские начальнослоговые согласные лабиализуются перед гласными [о, у] независимо от количества согласных: *суд* [с'ут], *пруд* [п'рут], *струны* [с'т'р'уны], *вздоргнут* [в'з'д'р'огн'ут] [Логинава, Будник 2012, 55].

В японском языке выделяют следующие палатализованные согласные, противопоставленные соответствующим твердым: [p] – [p'], [b] – [b'], [m] – [m'], [n] – [n'], [t] – [t'], [d] – [d'], [r] – [r'], [k] – [k'], [g] – [g'], [ŋ] – [ŋ'], [φ] – [φ'], [h] – [ç']. Вне этого ряда находятся всегда твердые [w, s, dʒ] и всегда мягкие [dʒ', j'] и палатальный [j] с основной среднеязычной артикуляцией.

В работе В.М. Алпатова, И.Ф. Вардуля, С.А. Старостина «Грамматика японского языка...» отмечается, что «в японском языке все согласные, кроме лабиализованы ([t°, k°, g°] и др.), приобретают слабую лабиализацию в позиции перед лабиальным гласным [o], например: [ko → k°o] (個) ‘ребенок, дитя’, [to → t°o] (戸) ‘дверь; дорога, путь’, [s'o → s°'o] (暑) ‘жара, зной» [Алпатов, Вардуль, Старостин 2000, 59, 77].

**Акустические свойства: соотношение шума и тона.** По акустическому признаку соотношения шума и тона русские согласные противопоставлены как сонорные-шумные, а последние – как глухие-звонкие. В русском консонантизме имеются 9 сонорных: [п-б, п'-б', ф-в, ф'-в', т-д, т'-д', с-з, с'-з', ш-ж, к-г, к'-г']. Кроме того, всегда глухими в сильных позициях являются фонемы [ц, ч, ш':, х-х'], которые, однако, способны озвончаться перед звонкими шумными (в отличие от «непарных» твердых-мягких, которые никогда не изменяют дифференциальный признак твердости-мягкости). Например: *плацдарм* [-дз-], *дочь больна* [-д'ж'-], *плащ* [ж':] *зеленый* [Логинава, Будник 2012, 55].

В СЯЯ противопоставление по глухости-звонкости отличается от противопоставления русских согласных по той же корреляции. В основном это обусловлено тем, что звуковые соответствия имеют исторические корни и отражены в японском силлабрии *годзюон*: простановка диакритического знака *нигори* [ 〃 ] (濁り) в правом верхнем углу знака *каны* «переводит» слоги с глухим согласным «ХА, ХИ, ФУ, ХЭ, ХО» в «БА, БИ, БУ, БЭ, БО», а «ЦУ» – в «ДЗУ» и «СИ» – в «ДЗИ». При этом в японской графике для передачи знаков, соответствующих «ПА, ПИ, ПУ, ПЭ, ПО», используется другой диакритический знак – *ханнигори* [ ° ] (半濁り). Он приписывается в правом верхнем углу литер: «ХА, ХИ, ФУ, ХЭ, ХО» [Рыбин 2011, 169-170].

В японском языке имеются следующие пары согласных, соотносимых по глухости-звонкости [Сыромятников 1984, 694]: а) [k] – [g], например: [kake] (賭け) ‘пари’ и [gake] (崖) ‘обрыв, круча, утес»; б) [k'] – [g'], например: [k'imon] (奇問) ‘странный (необычный) вопрос’ и [g'imon] (疑問) ‘вопрос, сомнение»; в) [t] – [d], например: [tenk'i] (天気) ‘погода’ и [denk'i] (電気) ‘электричество»; г) [h] – [b], например: [hosek'i] (宝石) ‘драгоценный камень’ и [bosek'i] (墓石) ‘могильная плита»; д) [ç'] – [b'], например: [ç'ir'ic'ir'i] (ひりひり) ‘щиплет кожу’ и [b'ir'ib'ir'i] (ぶりぶり) ‘изорвать в клочья’ или [ç'ikoo] (飛行) ‘полет’ и [b'ikoo] (鼻孔) ‘ноздря»; е) [j'] – [dʒ'], например: [j'idai] (次第) ‘порядок, последовательность; причина, обстоятельства’ и [dʒ'idai] (時代) ‘эпоха, период, век; времена, годы’ [Шатохина 2007, 65]; ж) [s] – [dʒ // z], например: [swszime] (勧め) ‘рекомендация’ и [swszime] (雀) ‘воробей’.

Поскольку эти согласные не подвергаются нейтрализации (за неимением слабых позиций для них по акустическому признаку), их противопоставления можно считать чисто номинативными – по акустико-артикуляторным характеристикам, а не по функции в языке.

**Прогнозирование звуковой интерференции в области консонантизма в русской речи японцев.** Наибольшее количество интерферентных отклонений от нормы в русской речи японцев наблюдается в консонантной системе. Консонантный характер русского языка и гармония согласных с гласными в японском позволяют предполагать наличие большей амплитуды произносительных отклонений (фазовых несовпадений). Центр интерференции образуют корреляции по глухости-звонкости и веларизованности-палатализованности. Самыми отличительными чертами интерференции в русской речи японцев будет недодифференцированность, а затем сверхдифференцированность.

Еще в конце 80-х годов Н.А. Любимова применила при описании финско-русского билингвизма метод наложения «фонологической сети» (предложенный У. Вайнрайхом), который позволяет выявить возможную фонетическую интерференцию в области звукоупотребления и показать, насколько далеко отстоят друг от друга сопоставляемые языки.

Н.Н. Рогозная конкретизировала такую типологическую сетку и предложила применить ее ко всем языковым ярусам. По ее мнению, «прозрачная схема анализа подобной фонологической сетки помогает выявить не только наличие или отсутствие фонемы, но и дает возможность подробного исследования фонологических систем пары языков по пяти критериям: полное тождество, формальное, частичное, несовпадение и отсутствие единицы» [Рогозная 2002, 101-102]. Согласно распространенной точке зрения, полное тождество вряд ли возможно в разных языках с учетом их фонетической системы (ФС) и артикуляционной базы (АБ), о чем неоднократно говорили фонетисты, рассмотрение остальных четырех критериев показало, что формальное тождество русских и японских консонансов проявляется в 19 случаях (*[p, p', b, b', t, t', d, d', k, k', g, g', s, m, m', n, n', j, ts]*), частичное – в 7 случаях (*[w, φ, φ', h, ç', r, r']*), несовпадение – в 7 случаях (*[η, η', ʃ, dʒ, dʒ', tʃ', ʒ]*), отсутствие единицы – в 9 случаях (*[v', s', z', l, l', ž, š, š', č]*).

Как мы видим, при овладении русским языком японцами группа фонем, относящаяся к формальному тождеству, будет легче усваиваться, группа частичного тождества потребует некоторых небольших корректировок. Сложнее обстоит дело с группами несовпадения и отсутствия единиц. Данные случаи тяжело поддаются постановке и коррекции. Это объясняется отсутствием сформированности навыков артикуляторного аппарата при произнесении звуков изучаемого языка.

Таким образом, с учетом системных закономерностей ФС и АБ конкретного языка становится понятным отсутствие полного или хотя бы приблизительного тождества между звукоטיפами двух языков, и тезис об идиоматичности организации речевого потока на каждом языке вполне справедлив. Типологическая характеристика каждой пары сопоставляемых языков выявляет универсальные нарушения и специфические закономерные отклонения в русской речи, присущие только представителю конкретного языка.

#### Литература:

1. Алпатов В.М., Аркадьев П.М., Подлеская В.И. Теоретическая грамматика японского языка. В 2х книгах: Кн. 1. – М.: Наталис, 2008. – 560 с.
2. Алпатов В.М., Вардуть И.Ф., Старостин С.А. Грамматика японского языка. Введение. Фонология. Супрафонология. Морфонология. – М.: Вост. лит-ра, 2000. – 150 с.
3. Будник Е.А., Логинова И.М. Аспекты исследования звуковой интерференции (на материале русско-португальского двуязычия). Монография. – М.: МЭСИ, 2012. – 162 с.
4. Зиндер Л.Р. Общая фонетика: Учеб. пос. – М.: Высш. шк., 1979. – 312 с.
5. Рогозная Н.Н. Типологические и специфические закономерности фонетической интерференции. // Фонетика в системе языка: Сборник статей. Вып. 3. Часть 2. – М.: РУДН, 2002. – С.99-105.
6. Рогозная Н.Н. Типология лингвистической интерференции в русской речи иностранцев: На материале

- разноструктурных языков. Дисс. докт. ф.н. – М., 2003. – 381 с.
7. Рыбин В.В. Звуковой строй японского языка: сегментная и супraseгментная фонетика. Дисс. докт. ф.н. – СПб., 2011. – 403 с.
  8. Учебник японского языка. Курс для начинающих. / Под ред. И.В. Головнина. – Минск: Полесье, 1999. – 260 с.
  9. Шатохина Г.С. Перцептивный аспект русско-японской фонетической интерференции: экспериментальное исследование на материале бифонемных консонансов. Дисс. канд. ф.н. – СПб., 2007. – 234 с.



**Nurgali K.R.**  
*doctor of philological sciences, professor*  
*L.N.Gumilyov Eurasian National University*  
*Astana, Kazakhstan*

## ON THE TRADITIONS OF PROFESSIONAL CRITICS

**Abstract.** The article in question deals with the traditions of professional criticism of Nikolay Rovensky and relation of criticism and literary criticism. N. Rovensky, an important critic and expert in the field of literary criticism and literary relations, studies the development of literature of Kazakhstan in parallel with the development of the word literature. His literary views, essays, reviews and scientific articles make criticism demanded even nowadays.

Traditions of professional criticism are quite strong in the literature of Kazakhstan. One of its brightest representatives was N. Rovensky, whose talent was formed on the principles of criticism of Russian critical thought and was influenced by the ideas of prominent figures of Kazakh literature. He followed the ideas of the great classic writer of Russian literature, who believed that “the work of art is good or bad on what the artist says, how he says it and how heartily he says it” (Leo Tolstoy). The well-known critic of Kazakhstan had high requirements for authors and their works, as he was deeply convinced that an author cannot create an impressive character and a highly artistic work, if he has no mastery of expression and sacrament of psychological analysis. Without these components of talent one cannot make artistic discoveries, nor create significant works.

Literary and critical views of N. Rovensky begin changing into a coherent system in the second half of the XX century, based on the best achievements of the all-union and international critical thought. The critic N. Rovensky worked along with M. Karatayev and Z. Serikkaliyev, V. Vladimirov and E. Lizunova, I. Gabdirov and A. Ustinov, V. Badikov and many others. As a scholar in comparative linguistics N. Rovensky evaluated not only works of fiction, but all significant books by authors of Kazakhstan in literary criticism, while noting that it is difficult to write both a good work in literary criticism and a good novel, as they both takes no less intelligence, talent and courage [1, p.113].

N. Rovensky was convinced of the necessity and fruitfulness of convergence between criticism and literary criticism, as scientific instruments of academic literary criticism which are used in the process of real comprehension “does not often work”, it is not flexible and dynamic enough, it is designed for well-established “fermented” phenomena.

But it is not so easy to combine criticism and literary criticism. N. Rovensky offers a whole program for this and an important point here is the return of a number of the biggest names withdrawn from literature. Thus he anticipates what was done in the 90s of the XX century. So “it was necessary to overcome dogmatism of the notorious period and create conditions for a free creative exchange of views, it was necessary to develop a broader view of the Soviet literature,

clarify and supplement the notion of socialist realism. Otherwise a work blocked by criticism died for the history of literature. Finally, it was necessary to retrieve a number of the biggest names unjustly withdrawn from literature so that criticism and literary criticism could to the full extent see the presence and variety of literary means of socialist realism. Without this all, science could not correctly direct criticism, so criticism was often in disagreement with the living literary process and with the science of literature” [1, p.113].

Criticism has been and remains demanding and sensitive towards artists of the word, demanding and competent and intolerant of mediocrity and dullness, and prudent towards a real talent. Real professional criticism revealed individual gifts and talents, showing the diversity and richness of styles in national literatures. The program of the critic Rovensky was established in his books, publications and articles. Speaking of real critics, N. Rovensky emphasizes that they “without fear of insult, without requiring a crown” explore, analyze literary process, welcome the arrival of new talents, and reveal artistic merits of outstanding works because they are gifted with a deep understanding of the true artistic treasures. Their books and articles do not only inform about literary process, but also bring us “the joy of recognizing peculiar artistic ways of representing life”.

Showing an enviable insight N. Rovensky managed to largely predict the next steps in the literature of talented writers and poets of the republic. His works favorably differ from those whose authors aim at grasping not the dialectic of the literary process, but the very procedure of critics: shuffling or manipulation of views and concepts, demonstration of the subtlety of their tastes, etc. In such works there are true judgments, examples of professional skills of a critic, certitude of talent. But there is still no breadth of understanding the problem.

N. Rovensky defined as a measure of punishment for himself and literature the place of criticism in the literary process. Criticism does not follow literature, they keep abreast. “Exploring the artistic expression of literature, it creates its own artistic expression and its literature. Introducing the world of literature to its reader, it shows him its own world, its own reality with its own laws, own living conditions, its own life”, – writes J. Tomaszewski [2, p. 266].

The critic N. Rovensky happily combined his talent and an increased civic responsibility, possessing a subtle poetic feeling and love for art, showing high demands for it. His books and articles, surveys and reviews, portraits and comments are characterized by boldness of thought, journalistic nature, defending his points of view and positions in the development literature. As a gorgeous connoisseur of Russian and world literature, he dedicated his life as a professional criticism to literature and art of Kazakhstan. His talent manifested itself primarily in the field of judgment and evaluation of literary process of the second half of XX century. If an artist develops his thought through pictures, then a critic operates images already created by an artist, juxtaposing them in one aspect or another with the truth of life. A critic evaluates the spiritual content of the works of an artist, his understanding of the laws of the life process. The professional critic was agitated with problems that covered the entire literary process of the second half of XX century as a whole.

Change from genre of reviews, sketches, comments to the genre of literary and artistic portraits, analytical articles – these are not only stages of personal creative way of N. Rovensky, but also a reflection of all the laws of the literary process. Fundamental nature, thoroughness and scientific integrity of the critic in the analysis of works of fiction are supplemented with lively presentation, specific examples and facts. The critic opened and grounded the aesthetic concept of the writer and specific nature of the aesthetic ideal.

The literary historian performs other functions and tasks in interpreting literary process. “For the literary historian, – wrote V.I. Fatyuschenko – there is an important moment of the original of creation, the degree of innovation and the role of the literary process. But all of these is not a decisive moment in the process of becoming a masterpiece after its direct creation: originality can be questionable as well as similar literary discoveries have been done by predecessors; emanation of strong spiritual energy of a masterpiece is difficult to explain, although the general provisions of a masterpieces (“authentic creations”) have been formulated more than once: we mean overall and

universal content, synthesis of global, national and personal essence of life, the harmony of form and content, harmony of the ethical and aesthetic origin, the depth of the folk tradition, etc.” [3, p. 29].

Sense of the truth of life, historicism of thinking, the desire to create authentic ideas of the purpose of the artist is the essence of his criticism. Sometimes he was too sociological, ideologically oriented, and straightforward in civilian attitude. But deep devotion to literature brought him closer to many artists. His colleagues in the literary workshop note his programmed asceticism and incredible spiritual hard work, moral and spiritual leadership.

Traditions of professional criticism continue even today. In the “History of Kazakh literature” (in 10 volumes), published by M.O.Auezov Institute of Literature and Art of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan contains sections not only of a general nature, monographic chapters on prominent figures of Kazakh literature (from antiquity to the present day), but also literary criticism. Prominent representatives of Kazakh literary science take part in the preparation and publication of the volumes. They put forward new concept of illuminating national literature. The volumes are abundant with new materials, concrete analysis, correct definition of the factors of development and creative features of the style of writers, poets, playwrights.

We are impressed by the breadth of views of the critic N. Rovensky. His academic works which “assemble and bring into a system an interesting literary material certainly expand our understanding of Russian-Kazakh literary relations”. An important view is expressed by the Russian critic of Kazakhstan who believes that Russian literature of the republic cannot be analyzed outside the context of the development of the great Russian literature, without comparing “with the achievements of modern Russian literature, with the experience of Russian masters of artistic expression”. “And without it, – he continues his thought on, – it is impossible to establish a measure of the artistic value of works in question, to know what is original in them, and what is imitative”.

He writes about retelling content of works and about some of the methods of analyzing poetry as some outdated. He writes carefully and delicately, so he still speaks about academic publications, not about newspaper reviews. He encourages criticism not to settle accounts, not to artificially level works of incommensurable talent and skill, not to petty squabbles and kindling of empty passions around the gray mediocre fiction, but to expand the ideological outlook of the artist and improve his mastery.

A critic of a different nationality and his view of the culture and literature of different nationality are very valuable. Judgments of the critic as a representative of another culture have several advantages, because he assesses the phenomena of artistic reality in a detached way, in the context of development of global culture. He compares and contrasts, finds creative parallels, freely transfers from one object of research to another. But most importantly – his assessment, his objective and impartial view allow us to give a broader picture of the development of literary process, show its pros and cons, its influence upon the development of culture and literature of neighboring countries.

Concepts of different cultures, codes of different cultures come into contact and promote mutual recognition and mutual enrichment.

Two last articles of N. Rovensky in the collection “Eurasian Mascot” were devoted Eurasianism. The first one – “Eurasian Basis of Slavic-Turkic Dualism in Russian Literature” starts with such a thought: “You cannot escape history as it has an indestructible margin of safety”. An unhurried and thoughtful style. The author of the article refutes different theories, concepts, hypotheses studying basic researches of L.N. Gumilyov that are rich with geographic, socio-historical characteristics of Eurasia – “From the history of Eurasia”, “Rhythms of Eurasia”, “Kievan Russ and the Great Steppe”. Based on the works of L.N. Gumilyov, N.S. Trubetskoy, V.O. Klyuchevsky, in the collection “Ways of Eurasia” (Moscow, 1992) the critic proceeds to works of fiction: “Russian science, and especially Russian culture are characterized for their sensitivity and responsiveness to the steppe impulse of the national existence ... Russian Eurasians have left a rich scientific and cultural heritage namely in favor of the steppe Asian dominant of

Russia". These are "On the Field of Kulikovo" by Alexander Blok, "Pan Mongolism" by Vladimir Soloviev, "In the Horde" by I. Bunin, poems of V. Khlebnikov, etc.

In the second article he reflects on the Kazakh stories by V.Dahl. These two articles were reissued by M.O. Auezov Institute of Literature and Art of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan in the section "Classical Studies" of the target program of the Ministry of Education and Science "Gylymi Kazyna" (Scientific Treasure") which indicates their relevance and demand nowadays.

"Powerful "irradiation" of V.Dahl by "Russian culture and existence as a whole in some way imbedded in the soul of the writer a faultless intuition and spiritual radars for a full stereoscopic perception of life of the Kazakh people. And there appeared stories, full of pain, familiar bitterness and hope". The critic gives a new interpretation of works by V. Dahl, M. Prishvin, G. Grebenschikov, A. Novoselov, N. Leskov and other Russian writers, revealing Eurasian motives in them. Analyticity of views and a solid theoretical level helped him see the real objective place of a work and its author in the general literary process. Problems of literary translation, the concept of personality, style and skill of the writer are the most important problems in N. Rovensky's works [4, p. 21].

The critic N. Rovensky had an active influence through his works upon the development of the literature of Kazakhstan. He attached a great importance to matters of style, poetics of works of fiction and skill of the writer. He discovered "a microcosm of life of a strange people" reflected in the works of authors of different nationalities.

#### References:

1. Rovensky N. Conversation about Kazakh Novel // Prostor. – 1972. – № 9. – P. 89-116.
2. Tomashevsky U. At the Turn // Sovremennic. Critic Yearly Journal. – M.: Sovremennic, 1979. – P. 265-272.
- 3 Problem at the end of the century and millennium: the hierarchy of artistic values (devoted to the anniversary of Professor V.I. Fatyuschenko) // The phenomenon of creative personality in culture. Proceedings of the 1st International Conference / Head editors A.V. Vashenko and M.D. Potapov. – M.: M.V. Lomonosov Moscow State University, 2005. – С.17-34.
4. Ananyeva S.V. Preface // Eurasianism and dialogue of literature. – V.19. – Almaty: Adebiet Alemy, 2013. – P. 5-14.



*Нуртазина М.Б.*

*доктор филологических наук, профессор*

*Кадеева М.И.*

*кандидат филологических наук, доцент*

*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева*

*Астана, Казахстан*

## **ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДОВ И МОДЕЛЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

**Abstract.** The cross-cultural communication in the context of competence and educational system is examined. The paper concerns the issue of cross-cultural communication in the sphere of university education. Special attention is given to the problems of innovation potential of different methods and models for formation the cross-cultural competency. The article concentrates on developing cross-cultural awareness that the students of non-linguistic higher schools should have knowledge in order to effectively communicate with other persons. This awareness can be

developed by means of particular didactic organization of foreign language teaching process. Some methods and models aimed at students' adopting the peculiarities of foreign non-linguistic reality are considered. Moreover, the author argues the necessity of a special attention to the parameters of shaping the cross-cultural competence. It is claimed that Intercultural sensitizer is one of the most adequate and efficient technique to enhance the cross-cultural competence in the process of conducting a training.

**Key words:** cross-cultural competence, innovative potential, methods and models of learning, didactic organization.

## 1. Введение. Постановка проблемы

Инновационный потенциал применения компетентного подхода в обучении языку заключается в том, что именно такой аспект помогает проецировать весь процесс образования на его конечные результаты в плане представления совокупности знаний, умений и навыков; способствует созданию результатов образования как нормы его качества, в соответствии с ГОСО, компетентной моделью специалиста, обеспечивающей его мобильность в изменяющемся обществе, а также содействует направленности стандартов и учебных планов на результаты обучения, которые становятся сравнимыми и прозрачными.

Осуществление компетентного подхода является дополняющим фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства, так как оно связано: 1) с процессами глобализации, выражающимися в будущем не только в процессах интеграции к меняющимся условиям, но и расширения информационного пространства; 2) с развитием новых компьютерных информационных технологий; 3) с нарастанием деловых и личных контактов, особенно если речь идет о таком полиэтничном и мультикультурном образовательном социуме, как Республика Казахстан (далее - РК). Вот почему компетентный подход придает процессу подготовки обучающихся практико-ориентированный характер, позитивно влияет на развитие инновационных процессов в сфере профессионального обучения, позволяет разработать более точную систему измерения уровня межкультурной компетентности (далее – МКК) специалиста.

В связи с активизацией межкультурных и различных профессиональных контактов в РК возрастает потребность нашего сообщества в специалистах языкового профиля, владеющих тремя языками: казахским, русским и английским. Успешное осуществление межкультурно-профессионального взаимодействия предполагает овладение и профессионально-значимыми концептами обозначенных культур, которые определяют специфику языкового, культурного, общественного и делового поведения, детерминированного влиянием различных исторических традиций и обычаев, образа жизни и т. п. [2]. Отмечается, что РК достаточно уникальна в пересмотре приоритетов в системе обучения различным языкам, которые обеспечивают взаимопонимание, взаимоуважение и взаимоприемлемость, результативность межкультурного общения на изучаемом языке у студентов вузов. Модель формирования МКК языковой личности предполагает обоснование механизмов отражения культуры в языке и речи, психолингвистической специфики межкультурного общения, структуры МКК, принципов ее формирования в процессе обучения иностранному языку, содержания процесса обучения и системы заданий, направленных на формирование межкультурной компетенции.

## 2. Методология рассмотрения МКК

Как отмечается в научной литературе [1; 3; 4; 5; 6], МКК – это своего рода способность языковой личности выйти за пределы своей собственной культуры и выступить в качестве медиатора культур, но вместе не утратить своей собственной культурной идентичности; такая языковая личность, по Е. Холлу, обладает комплексной структурой и соотносится с иноязычной коммуникативной компетенцией весьма сложным образом [11]. Известно, что формирование МКК происходит не только в интеллектуально-когнитивной области, но также



затрагивает психические и эмоциональные процессы. Такое положение обуславливает и интегрированный характер заданий, направленных на формирование и развитие МКК. Результативность заданий, в свою очередь, обеспечивается применением специфических принципов их создания и отбора, учитывающих как особенности феномена культуры, так и особенности феномена межкультурного общения.

При формировании МКК особое внимание должно быть уделено вопросам установления необходимых умений и навыков студентов при изучении языков: 1) студенты должны научиться извлекать социокультурную, лингвострановедческую информацию из различных типов текстов и распознавать культурное своеобразие; 2) студенты должны развить умение адекватно понимать и интерпретировать культурное своеобразие; 3) студенты должны научиться анализировать и сопоставлять факты и явления культуры страны изучаемого языка и родной культуры; 4) студенты должны научиться определять, является ли культурное явление универсальным или специфическим для изучаемой культуры; 5) студенты должны распознавать, является ли культурное явление фактом / реалией или стереотипом; 6) студенты должны научиться умению вести диалог о культуре родной страны на иностранном языке; 7) студенты должны выработать способность к осознанному сопереживанию эмоциональных состояний другого человека, эмпатии, т.е. собрать и изучить информацию о мыслях и чувствах представителя другой культуры.

### **3. Свообразие межкультурной компетенции**

В лингвистической науке отмечается [1, с. 89; 7, с. 27], что всестороннее комплексное исследование стратегий и тактик лингвокоммуникативного поведения репрезентантов того или иного социума, их лингвосоциологических и культурологических особенностей способствует, как отмечает Л.В. Цурикова, «приобщению представителей разных языков к картине мира, концептуальной системе, ценностным ориентирам носителей иностранного языка, сближению межкультурной дистанции, воспитанию их готовности приспособляться к бизнес-культуре другого народа, иному социокультурному контексту взаимодействия и воздействия для того, чтобы выработать оптимальную стратегию профессионального сотрудничества на ином языке» [7, с. 167-169].

Именно в такой модели может наблюдаться адекватное коммуникативное поведение, взаимопонимание представителей разных культурных сообществ при решении прагматических задач и при установлении различных взаимоотношений. Поэтому обучение студентов МКК обязательно должно быть основано на целостной концепции, которая бы включала выработку культурных стандартов делового языкового общения, умение дифференцированно использовать язык в видоизменяющихся ситуациях делового общения, формулы делового этикета (особенно если нет параллельных соответствий), понимания национального менталитета и др. Известно, что незнание особенностей иной культуры в процессе межкультурного взаимодействия; непонимание основных социокультурных факторов, способствующих или препятствующих процессу коммуникации не позволят установить толерантные отношения между коммуникантами, избежать «культурного шока», предупредить конфликтные ситуации и, в конечном счете, не будет способствовать оптимальной организации процесса общения в целом.

Для адекватного межкультурного понимания и эффективного взаимодействия необходима пропорциональная зависимость между разными уровнями языковой, коммуникативной и межкультурной компетенций. В случае асимметрии между вышеперечисленными компетенциями велика вероятность непонимания, так как от человека, владеющего языком, как правило, ждут соответствующего уровня МКК и обращаются к нему как к обладающему достаточным объемом социальной, социокультурной и культурологической информации.

Кроме того, МКК предусматривает «верную расшифровку пресуппозиций, фоновых знаний, ценностных установок, сигналов психологической и социальной идентичности» [4, с.

84], а это означает, что в структуре коммуникативных составляющих языковой личности одной из доминант выступает поведенческий аспект. Такого же мнения придерживается и В.И. Карасик, говоря, что в структуре коммуникативной личности «поведенческий аспект есть «набор намеренных и помимовольных характеристик речи и паралингвистических средств общения» [3, с. 22-28].

МКК рассматривается нами в ракурсе трех составляющих: 1) это способность языковой личности сформировать в себе другую культурную идентичность, что предполагает знание языка, ценностей, норм, образцов поведения другого коммуникативного сообщества; при таком подходе усвоение максимального объема информации и соответствующего знания другой культуры является основной целью овладения МКК; такая задача может быть поставлена для достижения аккультурации, вплоть до полного отказа от родной культурной принадлежности; 2) это способность достигать успеха при контактах с представителями другого культурного сообщества, даже при недостаточном знании основных элементов культуры своих партнеров. Именно с этим вариантом МКК приходится чаще всего сталкиваться в практике межкультурной коммуникации; 3) это способность членов некоторой культурной общности добиваться понимания в процессе взаимодействия с представителями другой культуры с использованием разных стратегий для предотвращения конфликтов «своего» и «чужого» и создавать в ходе взаимодействия «новую межкультурную коммуникативную общность» [8; 9].

#### **4. Параметры формирования межкультурной компетенции**

Для того, чтобы овладеть МКК студентам, будущим специалистам, настроенных на вхождение в глобализованное поликультурное пространство, необходимо иметь представление об основных теориях межкультурной коммуникации, объясняющих различие в поведении, образе жизни, деловых или корпоративных культурах представителей различных национальных сообществ. Анализ данных теорий позволяет выделить «индикаторы культурного разнообразия бизнес-среды» [11; 12], необходимые в поликультурной среде и к которым относятся: высококонтекстуальность/низкоконтекстуальность, монохронность/полихронность, высокая/низкая дистанция власти, индивидуализм/коллективизм, маскулинность/феминность, высокий/низкий уровень избегания неопределенности, культурная грамотность. Знание индикаторов культурного разнообразия создает основу для формирования социокультурной и МКК студентов, изучающих русский язык, для выработки способности коммуникантов к ведению диалога на основе знаний как своей, так и культуры партнера, при этом МКК является составной частью общей социокультурной компетенции. Многие ученые [10; 11] отмечают, что формирование МКК следует рассматривать как процесс обретения еще одного образа мира, который не вступает в противоречие с когнитивными образами и смыслами, а напротив, расширяет личностные горизонты восприятия действительности, толерантно воспринимая другую культуру.

Модель формирования МКК языковой личности предполагает обоснование механизмов отражения культуры в языке и речи, психолингвистической специфики межкультурного общения, структуры МКК, принципов ее формирования в процессе обучения языку, содержания процесса обучения и системы заданий, направленных на формирование МКК.

##### **4.1. Формирование МК как комплексный образовательный процесс**

Многие ученые полагают, что обучение МКК представляет собой комплексный образовательный процесс, при реализации которого необходимо направить все усилия на активизацию понимания фрагментов картины мира разными этносами а) путем включения аутентичных материалов (текстов, стихов, песен, видеоматериалов и др.) в процесс изучения языка; б) путем использования активных форм обучения (проблемных заданий, ролевых игр социокультурной направленности), в) путем привлечения студентов к различным видам внеаудиторной работы (культурно-страноведческие викторины и конкурсы, переписка с зарубежным

другом и др.), в совокупности направленных на решение конкретных задач аккультурации. Для того, чтобы добиться аутентичной модели поведения на языковом и неязыковом уровнях, необходимо имитирование (что достигается через учебный просмотр видеофильмов или актуализацию данного фактора в процессе художественной коммуникации), а также «целенаправленно организуя обучение, конструируя ситуации, стимулирующие проявление образов, характерных для той или иной лингвокультуры, типичные интонационные модели, а также употребление определенных речевых шаблонов и клише, выполняющих роль фреймов» [3; 5; 6; 8]. Мы разделяем мнение Л. В. Цуриковой, что «фреймы, схемы коммуникативного поведения могут быть одинаковыми в разных лингвокультурах, поскольку существуют общечеловеческие ценности, но скрипты, сценарии абсолютно различны» [7, с. 61-62].

Кроме того, необходимо понимание того, что в структуре МКК выявляются такие компоненты, как: 1) когнитивно-ментальный компонент (знания о своей и других культурах, представления о культурных различиях; знание о сущности этнического стереотипа, его влиянии на процесс межкультурного взаимодействия); 2) сенситивно-аффективный компонент (умение поставить себя на место другого человека, почувствовать мир и ситуацию с его позиции; преодоление стереотипных эмоциональных реакций на другую культуру); 3) активно-деятельностный компонент (умение адекватно реагировать в ситуациях межкультурного взаимодействия; освоение моделей поведения, которые помогают разрешить трудные ситуации межкультурного общения; умение действовать не под влиянием стереотипов сознания, а исходя из конкретной ситуации общения).

#### **4.2. Практические методы и приемы формирования межкультурной компетенции**

В Евразийском национальном университете имени Л.Н. Гумилева (ЕНУ, Астана, Казахстан) создана Лаборатория прикладной лингвистики и межкультурной коммуникации, где проводятся специальные занятия по обучению русскому языку как неродному в виде кросс-культурных тренингов, которые направлены на развитие навыков межкультурной коммуникации и компетентности, толерантности, профилактику и преодоление ксенофобии и отдельных ее форм для студентов разных факультетов. В качестве непосредственных методов формирования МК мы используем на занятиях по русскому языку следующие: 1) лингвострановедческие и культурологические комментарии к аутентичным учебным курсам; 2) методические разработки с параллельными текстами, дающими представления о казахско-русско-английских межкультурных различиях. Например, а) в поведенческой сфере (манеры приветствия; невербальные средства общения; нормы поведения в повседневной жизни; национально-специфичные нравы и обычаи; деловой этикет; деловой протокол; б) в речевой сфере (основные стандарты деловой переписки; культура речи; ведение переговоров (в том числе телефонных); возможные темы бесед, темы – табу; «светская беседа»; в) в сфере отношений и восприятий (межличностные отношения, восприятие времени и пространства; индивидуализм и коллективизм; отношение к работе; восприятие цвета; отношение к окружающей среде (экологическое сознание); стереотипы; восприятие социальных ролей мужчины и женщины, вопросы эмансипации. Для формирования МК необходимы знания таких областей культуры, в которых «конфликт культур» наиболее вероятен.

Вот почему групповые тренинги – это, на наш взгляд, наиболее адекватная форма работы, интересная для студентов и позволяющая им в доступной форме интегрировать нормы и принципы культуры мира. Тренинг межкультурной коммуникации и компетентности относится к культурно неспецифичным программам, т.е. есть не предполагает развитие навыков коммуникации при взаимодействии с представителями какой-то конкретной культуры, а направлен на развитие у участников черт мультикультурной личности (этнокультурной сензитивности и толерантности, эмпатии, МКК), позволяющих человеку успешно контактировать с представителями другой культуры, отличающейся от его собственной.

В качестве одного из наиболее адекватных и продуктивных методов повышения МКК студентов в ЕНУ нами был выбран метод «техника повышения межкультурной сензитив-

ности; ("Intercultural sensitizer") [8], или, по другой терминологии, «культурный ассимилятор» [10] (студентам предлагается ряд ситуаций, которые характеризуют отношения людей в различных сферах жизни, которые они должны прочесть и выбрать из списка ответов тот, который, по их мнению, является верным). Его главной задачей является знакомство с культурой народа Казахстана, позволяющее верно оценивать поведение носителей этих культуры. Человеку свойственно наблюдать и оценивать проявления других людей в рамках тех культурных норм и традиций, которые он усвоил с детства. При погружении в иную среду, иную культуру такой способ оценки не оправдывает себя и приводит в лучшем случае к непониманию, а в худшем – к конфликтам. Схема тренинга позволяет познакомить друг с другом представителей любых двух культур. При подготовке тренинга составляются описания нескольких ситуаций, типичных для принимающей культуры и плохо понятных для мигрантов и приезжих. К каждой ситуации прилагаются 3–4 версии возможных объяснений, одно из которых соответствует традиции (правильный ответ). Каждый участник тренинга выбирает наиболее подходящий с его точки зрения ответ; затем все варианты выносятся на всеобщее обсуждение и в итоге делается акцент на правильном ответе. Важно не только обсудить тот ответ, который соответствует традиции изучаемой культуры, но и обратить внимание участников на множественность причин поведения людей, поскольку каждый из ответов несет в себе логику и смысл.

Постигая «чужую» культуру, студент, прежде всего, знакомится с нормами повседневного поведения, регулируемые параметрами «принято - не принято», которые он принимает как данность. Поэтому преподавателю важно не только показать правила повседневного поведения казахов, русских и других национальностей, проживающих на территории РК, но и выработать терпимость, объясняя корни тех или иных обычаев или национальных привычек, научить студентов видеть окружающую действительность, обогатить их подходами к восприятию жизненных явлений, к способам построения межличностных отношений, к разрешению конфликтов и т.д. На занятиях по межкультурной коммуникации внимание преподавателей акцентируется на таких актуальных для иностранных студентов проблемах, как национальные стереотипы; культурный шок и его преодоление; о чем принято и не принято говорить у казахов или русских; табу и императивы; специфика казахского и русского речевого этикета (приветствие, обращение к незнакомому/знакомому адресату, комплимент, «мобильный» этикет); культура общения; черты национального менталитета казахов и русских и их влияние на коммуникативное поведение; невербальное общение и др.

Комментирование и подробное описание каждого из этих принципов позволит установить сходство или различие родной и чужой культур, что, в свою очередь, окажет существенное влияние на эффективность и сроки адаптации к изучаемой культуре. Постепенно студент осознает, что его ментальность не является единственно адекватной и верной, что существует другая, имеющая право на существование. На занятиях подробно рассматриваются как причины, так и реалии, порождающие культурно-своеобразные отношения в казахстанской среде. Наилучшим способом обучения тому, как достичь взаимопонимания, является организация обмена идеями в рамках проблемных ситуаций, дискуссий, кейс-стади.

Для развития МК нами используется и такие мультимедийные инновационные методы, как формирование электронной коммуникации с помощью веб-сервисов (форум, чат, телемосты и телеконференции, журналы, электронная почта) на изучаемом языке между преподавателем и студентом, между студентами внутри одной академической группы или со студентами других групп, с внешними зарубежными партнерами в рамках групповых исследовательских проектов и в рамках академической мобильности студентов и преподавателей.

Проводимые параллельно типы упражнений и различные алгоритмы их выполнения целесообразно дополняют когнитивные операции, способствуя овладению иноязычной МКК, в соответствии с которыми студенты а) идентифицируют культурные факты, б) определяют смысловые ассоциаты культурного факта и его семантизацию, в) сопоставляют факты своей

национальной культуры с аналогичными элементами своей культуры и языка; г) развивают иноязычную речь и интерпретативное умение. В конечном счете все это способствует реальной коммуникации в реальном режиме представлять межкультурный диалог.

## 5. Заключение

Итак, изучение любого языка есть изучение соответствующей национальной культуры. Именно на этой основе базируется идея мультикультурализма в образовательных документах Совета Европы, регулирующих языковую политику. В этом контексте компетенция есть динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую студент обязан продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы; а МКК – это такая способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности. Для формирования МКК необходимы знания таких областей культуры, в которых «конфликт культур» наиболее вероятен. Поэтому знание приемов, методов и моделей обучения языку в РК в ракурсе компетентностного подхода позволяет прогнозировать возможные коммуникативные неудачи и даже избегать их. Перед преподавателями казахского, русского и английского языков вузов Казахстана в свете Болонской Конвенции актуализируется задача пересмотра приоритетов и перехода к планированию результатов образования на языке компетенций, на методах их диагностики и оценки, что способствует активному процессу познания студентов, гибкости и умению к самостоятельному обучению, а это, в свою очередь, поможет им при дальнейшем трудоустройстве в условиях жесткой конкуренции на рынке труда. Кроме того, учет развития у студентов сопоставительного мышления в аспекте ориентации в феноменах иного образа жизни, как они могут распознавать их и воспринимать, а также сравнивать их с собственной культурой; интерпретативного умения активной коммуникации с точки зрения культурных детерминант родной и иной культуры для прояснения непонимания в межкультурном общении способствует активному вовлечению обучаемых в успешную коммуникативную деятельность в социокультурном контексте Евразийства.

### Литература:

1. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М., 2003. – 219 с.
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 10.07.2012 г.) // Сборник Законов по образованию в РК. – Астана: МОН РК, 2012. – 89 с.
3. Карасик В.И. Языковые ключи / В.И. Карасик. – М., 2009. – 289 с.
4. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: Учеб. пос. / В.А. Маслова. – М., 2008. – 294 с.
5. Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю., Крюков А.Н. и др. Этнопсихоллингвистика / Отв. ред. и авт. предисл. Ю.А. Сорокин / Ю.А. Сорокин, И.Ю. Марковина, А.Н. Крюков. – М., 1988. – 192 с.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М., 2004. – 352 с.
7. Цурикова Л.В. Проблема естественности дискурса в межкультурной коммуникации / Л.В. Цурикова. – Воронеж, 2002. – 257 с.
8. Albert R.D. The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach // Handbook of Intercultural Training. - 1993. - Vol. 2. - N 4.
9. Byram M. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching / M. Byram. – Clevedon, 1991.–219 P.
10. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language: 2<sup>nd</sup> edition / D. Crystal. – Cambridge, 2003. – 506 P.
11. Hall E., Hall M. Hidden Differences, Studies in International Communication: How to Communicate with Germans / E.Hall, M. Hall. – Hamburg, 1983. – 97 P.
12. Hofstede G. Cultures and Organisations: Software of the Mind / G. Hofstede. – Maastricht, 201



*Нуртазина Р.А.*

*доктор политических наук, профессор*

*Жунисбеков Б.*

*магистрант кафедры политологии*

*Евразийский национальный университет им.Л.Н. Гумилева*

*Республика Казахстан*

## **МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ЭТНОПОЛИТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ И СМИ**

### **INTERCULTURAL ASPECTS IN ETHNO-POLITICAL PROBLEMS AND MEDIA**

**Abstract.** Interethnic relations of the state in modern conditions are becoming a major factor of sustainable economic development and political stability. A big role in this context has the media that spreads mass ethnic and racial prejudices and attitudes. As a result, society is enhanced rising xenophobia and ethnic tensions.

This article analyzes trends of manipulative techniques used in media that enlightens ethnic issues in civil society. The article also enlightens media of the Republic of Kazakhstan, which contributes the effective implementation of the principle of unity in diversity, intercultural aspects of ethno-political problems.

В современной науке известны разные формы межэтнического противостояния – этно-территориальные конфликты, этнорасовые погромы и столкновения, акции насилия со стороны неонацистских и экстремистских организаций, случаи этнорасизма по отношению к этническим мигрантам и многие другие разновидности межэтнического несогласия. И в этом аспекте актуальной проблемой остается освещение межэтнических конфликтов в средствах массовой информации. Сообщения СМИ, активно обсуждающих подобные события, невольно, а чаще всего сознательно делят общество на сторонников и противников социальных противоречий, связываемых коммуникаторами с этничностью. Таким образом, специфическое освещение этих процессов в прессе зачастую негативно влияет на массовое сознание, будоражит его, намеренно затрагивая этнические чувства и интересы населения.

С помощью СМИ искусственно возбуждается национальное самосознание больших масс людей, у них формируются не только позитивные представления в области межэтнического взаимодействия, но и негативные. Именно через СМИ распространяются массовые этнические и расовые предубеждения и установки. В результате в обществе усиливается ксенофобия и повышается межэтническая напряженность.

Опасность представляет и совершенствование манипуляционных технологий, используемых СМИ при освещении этнических аспектов жизни. Как известно, в политических играх или борьбе элит, приводящих к противостоянию больших групп людей, используется множество специальных информационных приемов.

Об этом свидетельствует масса публикаций на телевидении, в Интернет-сайтах и периодических изданиях, якобы объективно отражающих, а на самом деле особым образом освещающих и конструирующих этничность практически в каждом регионе СНГ.

С помощью СМИ в обществе распространяются и сконструированные идеологами этнические образы, идеи, идеалы, мифы, ценности, имеющие нередко эмоционально-нормативную окраску, что особенно возбуждает у людей такие чувства, как этническое достоинство, гордость, обида, страхи. Современные СМИ являются не просто информатором, а очень значимым полем, где «сражаются» представители разных групп идеологов, политиков, бизнеса,

культуры, привлекая на свою сторону аудиторию. В итоге с помощью СМИ в массовом сознании не только акцентируется внимание на вопросах, связанных с этничностью, но и формируются заданные идеологами представления в этой сфере.

Этническая информация в СМИ – это, прежде всего упоминания в публикациях о народах и странах, о национальных или этнических обычаях и ценностях. Это, конечно, и безграничное поле этнической политики и межэтнического взаимодействия; это и информация об этнической экономике, о спорте и медицине, педагогике и других сферах общественной жизни.

Основными признаками этнической информации в газете или в передачах радио и ТВ являются упоминания этнонимов (названия национальностей), рас и их производных, например, узбек – узбекский, татарин – татарский, немец – немецкий, англичанин – английский, русский и т.д. В некоторых случаях это могут быть упоминания в публикациях стран или республик, ассоциированных в массовом сознании с определенными этническими группами (Грузия, Белоруссия, Казахстан, Татарстан), а также упоминание в публикациях слов, связанных с этничностью: национализм, шовинизм, национал-экстремизм и др.[1]

Этническая информация, передаваемая через прессу, радио, ТВ, может выполнять и действительно выполняет гуманную, толерантную миссию. Она просвещает людей, информирует их, развлекает, может организовать на добрые дела и выполняет еще много других полезных функций. Из этого источника люди узнают много нового не только о жизни других народов – этносов, но нередко и о своем собственном. Подобная этническая информация воспитывает у читателей, слушателей, зрителей интерес и уважение к другим народам, к их жизни и достижениям. Позитивная этническая информация о своем собственном народе также способствует формированию этнического самосознания, уважительного отношения к своей этнической общности, к своему этническому или национальному достоинству.

Толерантная этническая информация, передаваемая через прессу, радио, телевидение в массовое сознание, способствует формированию позитивных представлений и установок людей в области межнациональных отношений.

Но она может выполнять и отрицательную функцию, возбуждая неприязнь, подчеркивая различия, привязывая к этносу определенные негативные черты и пробуждая чувство опасности, грозящее со стороны той или иной этнической группы.

Один из самых принципиальных вопросов, важных для СМИ, политической науки и правоведов: что считать толерантным или интолерантным при освещении в СМИ этнических особенностей нашей жизни? В этом отношении четкими ориентирами или рамками являются международные и отечественные документы о стандартах и нормах поведения в демократических обществах. В нашей республике это соответствующие статьи Конституции Республики Казахстан, Гражданского и Уголовного кодексов Республики Казахстан, ряд специальных законов о СМИ, о гражданстве Республики Казахстан, об экстремизме, о коррупции, о языках и т.д.

Для эффективной работы СМИ в реализации идеи национальной политики Казахстана необходимо новое этнополитическое мышление, понимаемое как совокупность взглядов, идей, концепций и теорий, а также приемов, методов, путей и способов снятия межэтнических противоречий, решения этнополитических конфликтов, стабилизации этнополитической ситуации. Этнополитическое мышление-продукт исторического развития цивилизации. Оно является одной из форм отражения общественного бытия, и условий существования различных наций в одном обществе, их взаимоотношений с государством. Этнополитическое мышление не только отражает реалии этнополитической ситуации в стране и мире, но и оказывает на них существенное влияние. Характер этого влияния, степень его консервативности и реакционности или, напротив, демократичности и прогрессивности зависят от типа мышления – старого или нового.

Новое этнополитическое мышление – это тип мышления, предусматривающий не только кардинальный разрыв со многими устаревшими догмами и стереотипами или переоценку не утративших своей актуальности положений, но и постоянный творческий процесс переосмысления этнополитической ситуации, разработка новых теоретических подходов, поиск оригинальных и эффективных путей достижения этнополитической стабильности общества.

Основу нового этнополитического мышления составляют:

а) взгляды, идеи, концепции и теории, выработанные на протяжении человеческой истории и не утратившие своей значимости в частности, ряд положений историко-экономической, психологической, культурнической, этнической и других теорий нации, и национально-государственных отношений;

б) документы ООН, ЮНЕСКО, других международных организаций, регламентирующие этнополитические отношения;

в) отечественный и зарубежный опыт (позитивный и негативный), решения этнополитических проблем.

Главными СМИ в условиях глобализации считаются информационные агентства, так как они первыми передают информацию во все структуры массовых информаций. Информационно-содержательный характер СМИ в Казахстане стал разноплановым, благодаря использованию инновационных технологий и проводимой политике государства. Работающие в Казахстане информагентства традиционно собирают информацию на пресс-конференциях, брифингах, круглых столах, конференциях и других официальных мероприятиях, а затем передают по своим каналам - сообщения выходят на ленты информационных агентств и рассылаются по подписке. Между тем казахстанские агентства редко прибегают к традиционным для подобных международных структур формам написания сообщений. В то же время каждое казахстанское информационное агентство имеет свой отличительный стиль подачи информации. Так, «Казинформ» традиционен и официален в силу своего государственного статуса, «Интерфакс-Казахстан» и «Kazakhstan today» менее формальны, ищут более разнообразные формы подачи информации.

«Интерфакс-Казахстан», например, после значимого события в политической, экономической или общественной жизни, зачастую обращается за комментариями к экспертам в соответствующих областях, представляя читателям не только факты, но и взгляды и оценки.

Все информагентства в Казахстане в последние годы прибегали к практике подготовки «больших» интервью. Их тексты, как правило, доступны широкой аудитории на сайтах агентств, а выдержки из интервью используются при подготовке материалов. Корреспонденты «Казинформа» используют интервью и аналитические материалы. Другие агентства ограничиваются подготовкой новостей и деловых обзоров, оставляя аналитику для периодических изданий и интернет-изданий.

Конкуренция между информационными агентствами значительно усилилась. Это происходит из-за общего роста профессионализма сотрудников агентств, доступности и максимального использования технических коммуникационных средств, а также благодаря повышающемуся спросу на услуги информагентств со стороны государственных, бизнес-структур и редакций практически всех СМИ.

Потребителями новостей казахстанских информагентств являются СМИ, государственные органы, коммерческие и общественные организации, региональные этнокультурные центры, посольства, представительства зарубежных государств и организаций. Телеканалы, газеты и журналы используют сообщения информагентств при подготовке собственных материалов, нередко прибегая к прямому цитированию информации агентств. Большинство радиостанций свои выпуски новостей формируют исключительно на основе сообщений агентств.

Политические организации, зарубежные посольства и международные организации следят за тем, что происходит в политической жизни страны. Для них важно знать, какие ша-



ги предпринимают политические силы, каковы приоритеты в деятельности власти, каковы общественные настроения, есть ли конфликтная информация в межэтнических отношениях.

Для казахстанских информагентств традиционно распределение по следующим темам: политика, этнополитика, культура, образование, экономика, нефть и промышленность, силовые структуры и социальная сфера.

Сегодня информационные агентства в Казахстане, ищут новые формы развития. Агентство «Интерфакс-Казахстан» разбавляет свою новостную ленту комментариями, корреспонденты «Казинформа» пишут аналитику, «Kazakhstan today» открыл современную журналистскую площадку - собственный пресс-центр, где часто рассматриваются вопросы сферы культуры, образования, использования родного языка, сохранения этноса как такового, поддержания жизненного уклада, религиозной самобытности.

Поливариантность СМИ способствует эффективной реализации принципа единства в многообразии этнополитики нашей республики. Этот аспект в рассмотрении этнополитической стратификации можно отнести к так называемому объективному подходу освещения демократических процессов в обществе.

Параметры общенационального согласия в Казахстане имеют свои особенности, которые сводимы к следующим аспектам: межэтническим, духовным, социальному партнерству капитала, труда и правительства (практика заключения и выполнения трехсторонних ежегодных генеральных соглашений правительства, предпринимателей и профсоюзов), согласие политических партий и движений по основополагающим принципам функционирования политической системы государства.

В Казахстане издаются газеты и журналы, выходят в эфир передачи на 11 языках: узбекском, украинском, польском, английском, немецком, корейском, уйгурском, дунганском, турецком, татарском, фарси. Помимо этого, государством осуществляется финансирование посредством государственного заказа четырех национальных газет: на немецком языке – “Дойче Альгемайне Цайтунг”, на украинском – “Українські новини”, корейском – “Коре ильбо”, уйгурском – “Уйгур авазы” [2].

Первый национальный телеканал “Казахстан-1” транслирует программы на уйгурском языке – “Алитах”, корейском – “Коре Сарам”, немецком – “Гутен Абенд”. Цикл просветительских передач “Наш дом – Казахстан” посвящен истории, самобытной культуре различных диаспор, проживающих на территории республики. Глубокое познавательное содержание имеет программа “Сто наций”, которая транслируется в рамках независимого телерадиовещания. На казахском радио действует международный канал “Евразия”, вещающий на семи языках и активно сотрудничающий с Ассамблеей народов Казахстана и национально-культурными центрами.

В целях удовлетворения духовных и интеллектуальных потребностей этносов, проживающих в нашей республике, осуществляется выход теле - радиопрограмм и печатных изданий. Основная цель - освещение деятельности национально-культурных объединений республики, Ассамблеи народов Казахстана, пропаганда языка, культуры и обычаев представителей различных национальностей, вероисповеданий, представленных в Казахстане. На телеканале «Казахстан» действует специально созданное творческое объединение «Ел», выпускающее передачи на немецком («Казахстан - им бликпункт»), уйгурском («Висал»), корейском («Ури миндэг») языках. Один раз в неделю на государственном и русском языках выходит передача «Достык», направленная на поддержание культуры этносов Казахстана, формирование казахстанского патриотизма. Кроме того, телепрограмма «Казахстан - им бликпункт» включена в сетку вещания Актюбинской, Акмолинской, Восточно-Казахстанской, Карагандинкской, Костанайской, Павлодарской, Северо-Казахстанской областных телерадиокомпаний.

На Казахском радио также создана специальная рубрика «Достык», в рамках которой выходят в эфир передачи на немецком, уйгурском, корейском, татарском, турецком и азер-

байджанском языках общим объемом 90 минут еженедельно (15 минут - каждая студия). Телеканал «Хабар» выпускает программу «Біздің көшенің тұрғындары», посвященную обычаям, традициям, культурным особенностям этносов, проживающих в Казахстане. В Северо-Казахстанской области в местах компактного проживания польской диаспоры (Петропавловск, Чкаловск, Узыноколь) транслируется телепрограмма «Полония» (Польша).

Организация деятельности казахстанских СМИ, строится на базе исторических и традиционных ценностей нашей республики, с включением понятных населению государственно-патриотических, властных рычагов.

Реализация задач этнокультурного развития и сотворчества народов включает в себя принятие законов, регламентирующих деятельность национально - культурных ассоциаций. На настоящем этапе развития наций и межнациональных отношений социально-психологические проблемы их жизнедеятельности выходят на первый план.

В этой ситуации национальная принадлежность выступает как главный и самый понятный компенсаторный механизм. Отсюда повышенная доверчивость при восприятии людьми различного рода национальных идей и лозунгов, легкость, с которой они становятся жертвами популистской и не всегда чистоплотной политики узкого круга этнической элиты. Поэтому национальная политика государства должна строиться с учетом психологического состояния национального самосознания, обостренного отношения ко всему, что связано с национальным достоинством, национальным самочувствием. Нерв национальной жизни сегодня слишком болезнен [3].

#### **Литература:**

1. Электронный ресурс. Освещение этничности в СМИ в свете конфликтологии. Сайт-<http://www.eartist.narod.ru/text19/054>.
2. Информационная политика на современном этапе: стратегия, приоритеты, методика организации: Методическое пособие. Астана, 2002. С. 10.
3. Электронный ресурс. «Концепция национальной политики Республики Казахстан. Задачи до 2015 г.» <http://www.zonakz.net/articles/27939>



*Нуртазина Р.А.*  
*доктор политических наук, профессор*  
*Евразийского национального университета им.Л.Н. Гумилева*  
*Астана, Казахстан*

## **АСПЕКТЫ МЕТОДОЛОГИИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИИ «КАЗАХСТАН-2050»**

### **ASPECTS OF METHODOLOGY IN THE CONTEXT OF POLITICAL EDUCATION STRATEGY "KAZAKHSTAN-2050"**

**Abstract.** Innovative technologies in education, the gap between theory and practice require the state to create new approaches to quality in higher political education. In these circumstances, the task of universities is to use effectively methods of teaching political disciplines. Ability to understand the political reality and social behavior gives young people feel themselves in the political society.

The paper analyzes aspects of the methodology of innovative production technologies of scientific knowledge in the context of the "Kazakhstan-2050" Strategy that helps to educate and

train citizens an adequate perception of the real world and the ability orientate themselves as active subjects of the political process. Also the article explores the challenges and risks affecting the political education in Kazakhstan.

В современных условиях глобализации процесс политического образования является актуальной проблемой, так как сфера жизни гражданского общества тесно взаимосвязана с политикой. Ускоренный поток знаний, инновационные технологии в образовании, стремление осмыслить окружающий мир, вакуумный разрыв между теорией и практикой требуют новых подходов к качественному изменению состояния системы образования от государства. В этих условиях главная задача университетов эффективно использовать методы преподавания политических дисциплин. Способность понимания политической действительности, социального поведения и степень реалистичности дает студентам университетов возможность органично ощущать себя в политическом социуме. Современная потребность в политическом образовании молодого поколения с каждым днем растет. Основной точкой политического образования является «политика». Поэтому политические процессы ориентированы на понятие основных вопросов политики: экономические, социальные, правовые, культурные и исторические феномены, процессы и структуры, а также на отношение к социально-ориентированными прикладными дисциплинами: социологию, экономику, философию, историю и юриспруденцию.

Современные аспекты методологии политического познания ориентированы на постижение целостности, на переход от модельного подхода и абстрагированного обобщения к интегральному синтезу элементов реальной ситуации в жизни гражданского общества.

В Стратегия «Казakhstan-2050» Президент Республики Казахстан подчеркнул вопросы образования: «Знания и профессиональные навыки - ключевые ориентиры современной системы образования. Казахстанцы должны стать высокообразованной нацией мира, иначе мы не достигнем задач, которые ставим» [1]. Глава государства подчеркнул также, что знания и профессиональные навыки – ключевые ориентиры современной системы образования, подготовки и переподготовки кадров, и что нам следует выстроить максимально прагматическую стратегию трансферта, необходимых для страны технологий, а это значит, что Казахстан готов дать нашей молодежи лучшее образование и достойный труд.

Глобальные вызовы в мире, политическая, экономическая реформы в Республике Казахстан, социально-экономическая и духовная трансформация гражданского общества требуют внимательного изучения политических процессов и порождающие их факторы. В данном контексте к практическим проблемам можно отнести недооценку тесной взаимозависимости эффективного политического процесса и уровня овладения молодежью научными политическими знаниями и гражданскими навыками. Актуальность данной проблемы заключается в том, что политический мир никогда не ограничивался сферой деятельности профессиональных политиков и экспертов.

Политическое образование можно рассматривать - как фактор конструирования и повышения эффективности государственного управления. В данном контексте возникает вопрос о политическом образовании как фундаментальном факторе, влияющем на новый политический курс государства.

Новая политическая жизнь диктует актуальную задачу и для казахстанской политологии: привлечь внимание политиков, простых граждан к проблемам политической модернизации, влияния политической социализации на общество и на личность.

Особый социальный смысл сегодня приобретают инновационные технологии производства научного политического знания, которое помогает воспитать и обучать граждан адекватному восприятию реального мира и умению ориентироваться в нем в качестве активных субъектов политического процесса.

Как отметил Глава государства Н.Назарбаев в своей лекции, прочитанной в Евразийском национальном университете им. Л.Н.Гумилева, «знания превращаются в основной источник стоимости в информационном обществе. В качестве источника прибыли все чаще выступают знания, инновации и способы их практического применения.

Новый тип экономического развития вызывает необходимость для работников несколько раз в течение жизни менять профессию, постоянно повышать свою квалификацию.

Сфера образования существенно пересекается в информационном обществе с экономической сферой, а образовательная деятельность становится важнейшей компонентой его экономического развития, фактором преодоления отсталости.

Само понятие образования трансформируется и расширяется. Все в большей степени образование перестает отождествляться с формальным школьным и даже вузовским обучением. Происходит переход от концепции функциональной подготовки к концепции развития личности. Новая концепция предусматривает индивидуализированный характер образования, который позволяет учитывать возможности каждого конкретного человека и способствовать его самореализации и развитию. [2]

Таким образом, роль политического образования и гражданского воспитания, практика преподавания являются важнейшими составляющими политического процесса.

В практике политического образования в Казахстане есть проблемы, которые объективно возникают перед преподавателями предметов «граждановедение», «правоведение», «политология» и перед студентами-политологами. Актуальной становится проблема подготовки преподавателей для субъектов формирующегося гражданского общества, которые испытывают дефицит научных и систематизированных представлений о путях и способах передачи политических знаний, гражданских навыков у молодежи и взрослых. Возникают вопросы по совмещению знания и навыков с политической практикой в региональных вузах нашей республики, где основы политологии ведут филологи, юристы, историки, психологи, преподаватели по педагогике.

Значение политического образования было отмечено Министерством образования и науки РК. С 2006 году во всех университетах дисциплина «политологии» введена для всех специальностей как общеобразовательный предмет. Поводом для этого послужило то, что в университеты приходят выпускники средних учебных заведений, не обладающие даже самыми минимальными представлениями о гражданственности и правах человека. Они заканчивали вузы, в своем абсолютном большинстве, оставаясь столь же политически неграмотными. Таким образом, дефицит политических знаний и навыков из современной средней школы переносится в университеты, задача которых заключается в подготовке высококвалифицированных специалистов.

Американский политолог Джон Уайльке отмечает, «что изучение политических наук ставит своей главной целью не профессиональную подготовку, не производство «полноценных граждан», а политическую грамотность, умение «самостоятельно ориентироваться в мире политики и успешно действовать в нем согласно своим индивидуальным склонностям «просто» в качестве сознательных граждан, в качестве журналистов, активных участников экономической или избирательной политики, кандидатов на государственные посты и другие должности, в том числе, конечно, и в качестве ученых-политологов» [3]. Также сложным остается вопрос об уровне политической компетентности профессионалов в обязанности, которых по мнению, П. Бурдые, входят «селекция и подготовка профессиональных создателей схем осмысления и выражения социального мира, политических деятелей, политических журналистов, высокопоставленных чиновников и т. д., одновременно кодификация правил функционирования поля идеологического производства, а также набора правил и умений, необходимых для того, чтобы им следовать...» [4].

По мере развития казахстанской политической науки осознается важность и актуаль-

ность проблемы политического образования, поскольку политология наряду со спорами о своем собственном предмете и методах поднимает вопросы обучения.

Например, в западной политической науке тема политического образования считается настолько актуальной, что ее специальным развитием занимается 21-й исследовательский комитет Международной ассоциации политических наук (IPSA). Различные проблемы политического образования, гражданского воспитания, политической социализации сегодня раскрываются в работах Д. Адельсона, Д. Бартелеми, Р. Блэкледжа, К. Вайсмунда, В. Гагеля, К. Германа, Г. Гизеке, С. Грайфенхаген, Ф. Гринштейна, Б. Зутора, Д. Истопа, Б. Клауссена, Л. Колберга, Г. Маренхольца, П. Массинга, Т. Литта, Х. Пласа, Д.Д. Сейринга, К.-Г. Фишера, Г.Хаймана, Л. Харриса, В. Хиллигена, В. Хейтмайера, Р. Хиккеля, Ф. Шульцхайса, Ф. Этинжера, Р. Энгельгарта и других авторов. Исследования, проводимые по проблемам политического образования университетами и научными институтами, отдельными учеными, федеральными и региональными государственными органами (например, как Федеральный центр по политическому образованию в ФРГ), фондами при партиях и конфессиях, ассоциациями педагогов и ученых, позволили развиваться специальной отрасли политической науки — политической дидактике, глубже понять роль политического образования в строительстве и стабилизации политических систем [5].

Вышеприведенные факты доказывают необходимость уделять внимание научным основам политического образования, когда в Казахстане наблюдается модернизация гражданского общества. Для полноты картины политического мира большое значение приобретают такие базовые категории, как «политическая социализация», «политическое воспитание» и «политическое образование».

**Политическая социализация**, являясь имманентной составляющей политического процесса, воспроизводит в каждом новом поколении стереотипное, клишированное отношение предыдущего поколения к политическому миру.

**Политическое воспитание** нацелено на переделку человека в соответствии с параметрами, задаваемыми каждой эпохой или ее этапом, и в силу этого связано с гармонизацией и поддержанием баланса в системе.

**Политическое образование** отличает то, что, помимо консервативной составляющей (и это роднит его с политической социализацией и политическим воспитанием), оно содержит в себе элемент познания нового, инновационного прорыва. Оно включает в себя компонент развития интеллектуальных, критических способностей в отношении существующего политического мира.

Отметим, что казахстанская политология существует с 1990-х годов. И с этого времени открыты десятки специальностей по политологии, выпущено немало учебников. Однако данная актуальная проблема по политическому образованию не стоит на повестке дня. Наши коллеги пока пользуются старой методикой преподавания, несмотря на специфичность предмета политики. Все это не позволяет слышать собственный голос нашего «инструмента» в контексте университетских дисциплин.

Не секрет, что профессионализм политологов по степени влияния на общество еще проигрывает манипуляциям со стороны средств массовой информации. И здесь казахстанским вузам, где ведется подготовка по специальности «политология» предстоит сложная и ответственная работа. Из вышесказанного, можно выделить ряд факторов, которые в современных условиях воздействуют на систему политологического образования:

- сокращение спроса на квалифицированных аналитиков, экспертов, прогнозистов в политической сфере, низкая заработная плата профессорско-преподавательского корпуса в вузах;
- бюджетные расходы, в основном направляются на «проектную» часть активности естественных наук, на производство и внедрение инноваций, нежели в гуманитарном

секторе;

- изменение спроса семей на политологическое образование, связанное с изменением образовательных стратегий, выделением малого количества государственных грантов по специальности «политология» (всего 35 государственных грантов по всей республике);
- падение спроса бизнеса на современные образовательные программы и прикладные разработки отечественных вузов, спад благотворительной активности бизнеса в сегменте политического образования;
- узкая правовая направленность по программе подготовки докторов PhD. Это отражается в запрете платного образования в этом секторе в наших университетах, когда во всем мире докторанты PhD обучаются только на платной основе.

В такой ситуации проблемы могут привести к снижению мотивации к обучению молодежи в регионах, что формирует психологию «проведения времени в стенах вуза», «получить диплом о высшем образовании». Данный аспект может негативно повлиять на качество массового высшего образования, интеграционных позитивных процессов в международном образовательном пространстве и низкую политическую культуру нашей молодежи.

Влияние глобальных процессов на политическое образование Республики Казахстан может вызвать следующие риски:

- Падение платежеспособного спроса. Можно прогнозировать резкое сокращение платежеспособного спроса на программы высшего образования с учетом безработицы. На фоне этих процессов будет идти перераспределение абитуриентов между сильными и слабыми вузами по специальности политология.
- Ослабление ведущих университетов, что приведет к понижению международной конкурентоспособности в сфере высшего политического образования.
- Слабая база практик для студентов в политических институтах и дальнейшее трудоустройство выпускников.
- Использование инновационной методики академического обучения и производительности научно-исследовательской деятельности вузов, что усиливает понижение индикатора конкурентоспособности на мировом политическом образовательном рынке.

Отметим некоторые аспекты методологии политического образования в свете реализации Стратегии «Казахстан-2050»:

- Совершенствование сектора дополнительного политического образования, включая формы, второго высшего образование.
- Эффективно использовать государственную программу «Стажировка ППС», предполагающая научные и языковые стажировки для профессорско-преподавательского состава кафедр политологии в университетах мира.
- Разработка программы создания политических научных исследовательских центров в вузах на базе кафедр политологии.
- Разработка программы местных органов власти по заказам востребованных специальностей региональным вузам и специализированным учебным структурам, функционирующим при службах занятости.
- Информатизация всех уровней политического образования, расширение доступа к образовательным ресурсам Интернета, широкое внедрение программ дистанционного обучения, цифровых и электронных средств обучения нового поколения.

#### **Литература:**

1. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» (14.12.2012).
2. Лекция Президента Н.А.Назарбаева в ЕНУ им. Л.Н.Гумилева «К экономике знаний – через инновации и

- образование». Астана. - 2006. С.15.
3. Уайльке Дж. Гуманитарное воспитание и специализации в области политических наук в США// Полис. 1996. № 4. С. 143.
  4. Бурдые П. Социология политики. М., 1993. С.189.
  5. Шербинин А.И. Политическое образование. М., 2005. С.9



*Овчинникова М.С., Просвирнина И.С.*  
кандидат филологических наук, доцент  
Уральский федеральный университет  
Екатеринбург, Россия

## **СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ В СФЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**Abstract.** The article examines problems of comparative linguocultural studies in the sphere of teaching Russian as a foreign language. Much attention is given to the importance of linguocultural competence in practical studies of Russian as a foreign language and scientific research made by students as well as in practical teaching of Russian as a foreign language. The main accent is made on comparative nature of linguocultural studies. The article deals with some problems of terminology and research methods used in linguocultural studies. The main points of the article are illustrated by practical results of comparative /contrastive conceptual analysis.

В современной практике преподавания русского языка иностранного (РКИ) лингвокультурология занимает важное место в процессе освоения языковой компетенции. Такие подходы к обучению РКИ, как этноориентированный и текстоориентированный, предполагают сопоставительный лингвокультурологический анализ фактов языка, закрепленных в языковых картинах мира, сопоставление лингвокультур.

Освоение лингвокультурной компетенции сопровождается процессом обучения РКИ на всех этапах. Лингвокультурная компетенция предопределяет познавательный процесс для носителя языка, но является сферой познания для изучающего данный язык и предполагает не только передачу знаний, умений и владений в сфере национально-культурной системы ценностей или национального коммуникативного поведения от учителя (носителя этой компетенции) к ученику, но и от ученика (носителя иной лингвокультурной компетенции) к учителю, сопоставляющему факты разных национальных лингвокультур. Эти факты, отраженные и закрепленные в языковой картине мира, раскрываются в полной мере в процессе сопоставительного лингвокультурологического анализа. В практике преподавания РКИ сопоставительный анализ превращается в обсуждение сочетаемости слов, освоения синонимов и антонимов, ассоциаций и вероятностных вербальных реакций в диалоге в разных лингвокультурах. Например, вербальная реакция на фразу *Я люблю тебя – Я знаю* или *Я вижу*, свойственная некоторым лингвокультурам, в русской лингвокультуре не типична и даже не желательна и может восприниматься как отстраненная или ироническая. Более типичными и желательными называются *И я (люблю тебя), Я тоже, наконец, Спасибо тебе*. Такие реакции кодифицируют вербальное выражение любви в русской лингвокультуре как подарок, дар и предполагают ответный подарок и/или благодарность. Дело не только в различной концептуальной наполненности слов *любить, знать, видеть*, но и в сущностных проблемах аналогового перевода, связанных с ритуальностью национального коммуникативного поведения: можно заменить

реакцию *Я знаю* на реакцию *Я верю тебе*, но типично русским диалог от этого не станет.

Важным при сопоставительном лингвокультурологическом анализе может быть и анализ словообразовательного гнезда и устойчивых сочетаний лексем – имен концептов. Так слово *совесть*, переведенное на другие языки, теряет свое концептуальное для русского языка содержание и коррелирует с понятием «ответственность перед людьми». Но в русской лингвокультуре существуют несколько иные понятие, представление и оценка в таких языковых единицах как *бессовестный человек* (это сущностная характеристика человека, в отличие от «безответственный человек» - поведенческая характеристика) и *потерять совесть* (не употребляется словосочетание «потерять ответственность»). Концептуальное содержание этих единиц соотносится в сознании носителей русского языка с ответственностью не столько перед обществом, государством или семьей, сколько перед богом, перед высшими силами, перед самим собой.

Семантическая реконструкция на базе этимологии слова *совесть* не дает лингвокультурологического знания (поскольку это калька с древнегреческого), тогда как этимология слова *время* (связанная со значением глагола «вертеть») способствует лингвокультурологическому анализу. В отличие от многих других языков *время* в русской лингвокультуре не тянется по одной линии, а вертится, представляя собой замкнутый или разомкнутый круг, спираль, создавая представление о движении небесных тел, смене времен года, повторяемости жизненных циклов.

Элементарные лингвокультурологические знания мотивируют на изучение РКИ и способствуют удержанию в памяти многих лексических единиц, грамматических категорий и синтаксических конструкций. На более высоком уровне овладения РКИ, в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре в областях филологии, связанных с РКИ, лингвокультурологический анализ становится частью научной работы и требует определенности терминологии и методологии. И в сфере практического изучения русского языка, и в сфере теоретических научных исследований, и в сфере преподавания русского языка сопоставительная/ контрастная лингвокультурология становится авангардом гуманитарной науки, объединяющим многие направления лингвистики и культурологии, социологии, психологии, истории, философии, антропологии и этнологии. Поэтому вопрос о терминологическом аппарате и методах исследования сопоставительной лингвокультурологии остается актуальным для каждого конкретного исследования и направления в целом.

Безусловно, «каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку надо выйти постольку, поскольку он вступает в круг другого языка» [Гумбольдт, 2001: 80]. Лингвокультурология описывает единицы этого круга в их взаимосвязи. Но вне сопоставления кругов разных лингвокультур, внутри круга собственной лингвокультуры единицы эти остаются неосознаваемыми и неосознаваемыми, поскольку даны опытом, а не сознанием. Таким образом, вслед за В.И.Карасиком перенесем акцент на сопоставительный характер лингвокультурологии [Карасик, 2004: 103], имеющий особое значение в методике преподавания иностранных языков.

В сфере преподавания иностранного языка сопоставительный характер лингвокультурологии диктует методику определения в тексте ключевых культурных знаков, которые приведут к пониманию общего концептуального смысла, реализованного значениями языковых единиц. Выстраивание вертикального контекста может быть встречным: как от знания культурных концептов к их языковому выражению в тексте, так и от языковых единиц к их концептуальному содержанию. Такой учебный лингвокультурологический анализ текста служит адекватности речевого употребления в конкретных ситуациях межкультурной коммуникации на русском языке.

Лингвокультурология оперирует множеством разнородных терминов: концепт, лингвокультурема, логоэпистема, символ, архетип, стереотип, ключевое слово, ключевые имена



культуры, ключевые тексты, прецедентные тексты, прецедентные феномены, национальное коммуникативное поведение, ритуал, языковая картина мира, культурная универсалия, культурная доминанта, лингвокультурная парадигма, лингвокультурная лакуна, лингвокультурная компетенция, лингвокультурная адаптация и другие. Эти термины определяют предмет исследования. Материалом исследования остаются языковые единицы, неравномерно (внутри одной лингвокультуры) и несимметрично (в отношении другой лингвокультуры) распределяющие концептуальное содержание: ключевые слова, фразеологизмы, паремии, прецедентные тексты и др.) и коммуникативные единицы национального поведения, имеющие вербальное соответствие (жесты, мимика, позы, личное расстояние и др.) или вербальную и невербальную составляющие (этикетно обусловленные интенции, стереотипизированные коммуникативные ситуации, ритуалы и др.).

Активно применяются следующие ступени (методики) концептуального анализа:

- выявление семного состава ключевого слова, часто с использованием семантической реконструкции и этимологических данных.
- анализ лексических парадигм различного объема и типа, вербализующих тот или иной концепт: анализ синонимического ряда, выявляющего дифференциальные признаки концепта; анализ лексико-семантического, лексико-фразеологического, ассоциативно-семантического поля ключевого слова с антонимами и гипонимами, выявление ядра и периферии поля;
- анализ деривационного поля ключевого слова; анализ материала паремий и афоризмов;
- анализ лексической сочетаемости, выявляющий символические характеристики концепта;
- анализ паремий и афоризмов, этикетных клише;
- анализ текстового материала с учетом диахронных изменений, дискурсный анализ, контекстуальный анализ;
- психолингвистические эксперименты: ассоциативные и рецептивные
- интервьюирование, анкетирование, комментирование

[См. Попова, Стернин, 2007; Карасик, 2004]

В последние годы бакалавры и магистры в сфере РКИ в УрФУ при написании научного исследования активно работали в сфере сопоставительной лингвокультурологии. Преимущественно это сопоставление китайской, тайской или вьетнамской лингвокультуры, с одной стороны, и русской лингвокультуры, с другой стороны. Толчком для работы становилось исследование лексем (наименования *напитков* или *вкуса*, например), оппозиций (*сытый* – *голодный*), концептов и концептуальных кодов (*гостеприимство*, *еда*, *здоровье*, *деньги*, *повседневность*, *скромность*, *смерть*), коммуникативных ситуаций (*приема гостей*, *праздника смены сезона*, *приветствия* и *самопрезентации*, *просьбы о помощи*), прецедентных текстов (сопоставимые *сюжеты о влюбленных*) и др.

Если отталкиваться от термина *концепт*, обозначающего единицу языковой картины мира, то под выражением концепта следует понимать всю совокупность языковых и неязыковых средств, прямо или косвенно иллюстрирующих, уточняющих и развивающих его содержание. В тексте, иллюстрирующем и опредмечивающем концепт (фразеологизме, паремии, поэтическом тексте, ритуале) может не быть собственно имени концепта - слова-наименования (*еда*, например, в поговорке *Маслом кашу не испортишь* или *здоровье* в фразеологизме *Одной ногой в могиле*), но есть понятийные, образные и оценочные характеристики, раскрывающие его суть. В этом смысле удобнее использовать расширительно термин *концептуальный код*, объединяющий тематическую группу слов, антонимические пары и оппозитивы, синонимические ряды, которые целиком или частично могут подвергаться вторичной метафоризации в национальной лингвокультуре. Так наименования вкусов *сладкий*,

*горький, кислый, острый* – изначально производные в русской лингвокультуре - подвергаются вторичной метафоризации в отношении жизнедеятельности человека, и здесь наблюдаются серьезные расхождения в отдельных сегментах языковой картины мира. Если *сладкая жизнь* – благополучная без приложения собственных усилий - сопоставима в различных языках, то *сладкая улыбка* – в русской лингвокультуре: ‘угодливая’, тогда как в китайской лингвокультуре только ‘приятная’. *Острый ум* и производное от этого словосочетания прилагательное *остроумный* в русском языке имеют совершенно разные значения и занимают разные позиции в языковой картине мира. Это касается многих атрибутивов. Например, имеют разную мотивацию аналогичные понятия *тонкая шутка* по-русски и *холодная шутка* по-китайски. Производные от атрибутивов абстрактные существительные – имена концептов, например, *скромная зарплата* и *скромная квартира*, свидетельствуют о переносе части признака в русской лингвокультуре с качеств человека на свойства предметов, обладающих невысокой (малой) степенью какого-либо качества (размера, величины, известности, достатка) и могут не иметь аналога в других языках.

Наибольшую сложность для сопоставительного исследования представляют концепты, заключающие в себе абстрактно-понятийные и предметно-образные характеристики, тесно переплетенные друг с другом и создающие специфический комплекс ценностной доминанты, этического регулятива, имеющего разную степень концептуализации в разных лингвокультурах. Так основные понятийные характеристики слов *скромный, скромность* в толкованиях русских и китайских словарей и лексемный набор синонимических рядов во многом совпадают. Однако у многих русских респондентов, участвовавших в ассоциативном эксперименте, ассоциации идут по пути от нейтрального к негативному (*зажатый-ограниченный-слабый, скучный-серый-мышь-бедный*). Осмыслению этого явления способствуют этимологические данные: в русском языке исходное значение слова *скромность* (скромный от \*кром – «кромка») применительно к человеку - умение держаться в определенных границах, рамках, т.е. ограниченность или сдержанность во внешней форме проявления *скромности* - поведении. Контекстуальные синонимы, имеющие во внутренней форме или этимологии семы «ограничений» – *умеренность* (мера), *сдержанность* (держаться), отчасти *скромность* (кромка) и особенно *ограниченность* (граница) получили в той или иной степени дополнительные коннотации скованности, зажатости, не свободы, а значит, и чего-то негативного, запирающего человека в жесткие рамки регулятивов, изначально как будто не свойственных человеческой натуре, русскому национальному сознанию и русскому национальному поведению. Поэтому двуполярность ядерной структуры концепта *скромность* (с одной стороны *Скромность украшает* и с другой стороны *Скромность – преграда к достижению цели*) в русской лингвокультуре осложняет анализ концепта.

В русской лингвокультуре есть образы «скромных» цветов – незабудки, ромашки, ландыша: не пышных, не ярких, чаще всего полевых, что широко используется в создании художественных образов. В китайской лингвокультуре растения – символы скромности – бамбук или полновесный колос: бамбук, даже став сильным и крепким и достигнув заоблачных высот, оказывается полым внутри – готовым принимать снова и снова полезное, как скромный человек готов принимать советы и критику; полновесный колос всегда скромно склоняет голову. В китайской лингвокультуре концепт *скромность* раскрывают также образы, связанные с природными объектами: *море* (никогда не переполнится), *великая река* (никогда не шумит), *гора* (чем выше, тем тише и спокойнее). То есть без пояснений китайские и русские образы *скромности* оказываются на разных концах шкалы мер и весов.

Наименования традиционных блюд и напитков в определенном смысле выполняют функцию концептуального кода в разных лингвокультурах, о чем свидетельствует большое количество паремий. По этнолингвистическим данным наиболее традиционными для русской культуры являются такие напитки, как *квас, кисель, чай, пиво и водка*. Два из них (*квас* и

*кисель*) названы по их способу приготовления, два другие (*водка* и *пиво*) сейчас относятся к разряду алкогольных, хотя по происхождения связаны со словами «вода» и «пить». Пятый традиционный напиток – самый молодой для русской лингвокультуры – *чай* – прочно обосновался среди категорий национальной языковой картины мира, концептуализировался, вокруг лексемы создано словообразовательное гнездо, свидетельствующее о лингвокультурной значимости напитка. Не только значение, но и фонетический облик слова *чай* близки в русском и китайском языке, однако русские сначала узнали черный индийский чай и привыкли к этому вкусу, больше того, стали пить его с сахаром, лимоном, медом или молоком и поэтому концептуализация в языковой картине мира совершенно разная: для русских чай, чаепитие – это удовольствие, десерт, гостеприимство, беседа. На Востоке на первом месте лечебные и успокоительные свойства чая, чайная церемония, гостеприимство. Наименования алкогольных напитков могут обобщаться в каком-либо базовом наименовании, например, *водки*, которая использовалась в лечебных целях и наделялась магическими функциями, что зафиксировано в поговорках, заговорах, ритуалах, связанных с умершими, при этом и в русской и в китайской лингвокультуре негативно оценивается воздействие алкоголя на человека. С одной стороны, магическое или обрядовое употребление *напитков* в сжатом виде в их наименовании свидетельствует об их концептуальной значимости для культуры (речь идет о приготовлении и употреблении напитков на свадьбу, рождение ребенка, поминки и календарные праздники). С другой стороны, напитки использовались в лечебных целях, напиткам присваивались живительные свойства и сами напитки олицетворялись как живые существа, поскольку способы их приготовления (квасить, делать кислым, гнать, заставлять бродить, заваривать) связаны с изменением структуры сырья, оживлением, рождением напитка с его вкусом, запахом и цветом.

По этнолингвистическим данным *здоровье* в русской лингвокультуре определяется как «ценность высшего порядка, естественное и искомое состояние человека, благополучия, условие вступления в брак и продолжения рода. Здоровье сравнивают с богатством и ставят его превыше всего остального» [Славянские древности, 1995]. Представлением о здоровье как об обязательном условии жизнедеятельности человека объясняется включение пожелания здоровья в традиционные бытовые приветствия типа: *Здравствуйте, Здорово, Здравия желаю*, в речевые формулы поздравлений: *Поздравляю*; пожеланий и на праздник и после чихания: *Будьте здоровы!*, тостов: *За здоровье!*, ответа на благодарность: *На здоровье!*

Русская баня как фактор лечебного действия включает в себя и здоровое действие огня и воды, камня и дерева. Есть некоторые *растения*, символизирующие в русской картине мира здоровье: *дуб* как символ крепкого здоровья, *свежая зелень* с резким вкусом и запахом: чеснок, хрен, лук – как лекарство. Также такие субстанции человека, как *кровь*, в выражении, например, *кровь с молоком* является мифологическим символом здоровья. *Болезнь* в русской картине мира представлена по-другому: если здоровье – это абсолютное внутреннее состояние, то болезнь – это результат воздействия внешних сил – демонов, поэтому в русском сознании речь идет не столько о *достижении* здоровья, сколько о способах *избавления от болезней*. В русской картине мира отношение к здоровью связано с лихачеством, стремлением рискнуть своим здоровьем: *Что русскому здОрово, то немцу смерть* (то, что привычно и даже полезно для русского человека, может быть смертельно опасным для иностранца, баня, например, или купание в проруби). Так же, как у наречия *здОрово* есть значение – «очень»: *здОрово богат, здОрово болен*, так же и у наречия *больно* есть это же значение «очень, слишком», и в современном русском языке слово *больно* чаще используется в сочетании с негативными или ироничными характеристиками: *Больно много хочешь. Больно жадный*.

В каждом сопоставительном исследовании требуется привлечение этимологических, лексических данных, материала фразеологии и паремиологии, данных из литературных источников, работы с толковыми словарями и корпусом двух национальных языков, опросов

и экспериментов. Достаточный объем материала, корректно проведенный сопоставительный анализ и экспериментальная проверка на современной срезе национальных языков позволяет сделать объективные выводы о содержании того или иного факта лингвокультуры, его понятийной, образной и оценочной стороне.

#### **Литература:**

1. Гумбольдт В.фон О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода. / Гумбольдт В.фон// Избранные труды по языкознанию. М.: 2001. – С. 35-298.
2. Карасик. В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: 2004. - 390 с.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: 2007. – 315 с.
4. Славянские древности: Этнолингвистический словарь. В 5-и т. Т. 1. Под ред. Н. И. Толстого. Москва.: 1995. – 488 с.



**Окатова Н. Т.**  
кандидат филологических наук  
Университет иностранных языков Ханкук/  
Hankuk University of Foreign Studies  
Сеул, Республика Корея

## **ИЗ ПРОШЛОГО В БУДУЩЕЕ: НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРИРОДУ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЛОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

**Abstract:** The author of this paper considers the conjunction construction as a research and description instrument of the russian derivative conjunction. These constructions were suggested to be interpreted as the constructions with two-level structure. The paper proves that the transformation a predicative part of a composite sentence - a case-prepositional syntaxeme leads to the formation of two-level conjunction construction. Many of compound conjunctions in these constructions aren't grammatically or lexicographically described

Интерес к служебному слову, обслуживающему огромный пласт знаменательных слов, является вполне естественным: без них не существует русской грамматики. Служебные слова были предметом исследования лингвистов всегда. В последнее время появляются словари служебной лексики, работают специальные лаборатории, занимающиеся изучением служебных слов, например, «Лаборатория служебного слова» в ДВФУ, возглавляемая известными учеными – доктором филологических наук, профессором А.Ф.Прияткиной и доктором филологических наук, профессором Е.А.Стародумовой. Структура словарных статей служебных слов, разработанная научным коллективом под их руководством, отличается глубокой параметризацией, учитывающей все свойства разных классов служебных слов.

Будущее не за знаменательной лексикой, оно принадлежит микросинтаксису, «малым словам», считающимся неопределяемыми с точки зрения значения, сравните, в школьных описаниях их семантика подменяется в лучшем случае выявлением или описанием особенностей синтаксического функционирования, функции связи, прежде всего для предлогов и союзов.

Наше сообщение посвящено союзам, наиболее, на первый взгляд, определяемым словам из класса служебных. Исследование служебных слов наиболее плодотворно может быть

проведено с опорой на понятие конструкция (уже – «союзная конструкция», термин А.Ф.Прияткиной), от которого идут исследователи указанного научного общества.

Конструкция – единое целое, компоненты которого связаны союзом – выразителем смыслового отношения между ними. Центр конструкции – союз. Семантика союза диктует его синтаксические свойства – набор организуемых им конструкций, морфологическое и семантическое наполнение ее компонентов, порядок их следования и т.д. Природа (особенности) функционирования союза состоит прежде всего в его способности организовать тот или иной тип конструкции (Сложное предложение; Слово и Предикативная единица, Ряд, Трехчленная конструкция, Вторичная союзная связь). Нами была выявлена следующая закономерность: чем шире конструктивные возможности союза, тем неопределеннее его семантическая группа (сочинение/подчинение), тем более размыта граница между союзом и частицей. Способность организовать тот или иной тип конструкции кроется в изначальной сущности союза – его семантике, однако семантика союза, как и любого служебного слова, бывает часто неуловимой и трудно поддающейся описанию. Поэтому изучение конструкций, образованных союзом, – важный этап в их исследовании. Яркий пример тому – сравнительные союзы (*будто, как будто, словно, точно*) – близкие синонимы, отличающиеся разными конструктивными возможностями. Семантическая структура их обусловлена, на наш взгляд, разной степенью вхождения в смысловую структуру сравнительного союза изъяснительного значения: от представленности изъяснительного значения как отдельного лексико-семантического варианта (*будто*) до его вхождения (включенности в сравнительное значение, как у *словно*) или отсутствия как отдельного лексико-семантического варианта (*чисто*). Изъяснение у описанных сравнительных союзов присутствует в скрытой форме, то есть никак не обнаруживается формально, если не считать возможное встраивание модусного компонента «создавалось впечатление» вместо союза: *Он бежал, будто за ним собака гналась* = *Он бежал, создавалось впечатление, что за ним собака гналась*.

Внимание лингвистов начинают привлекать языковые факты, не укладывающиеся в «прокрустово ложе» конструкций, что приводит к введению в научный оборот служебного синтаксиса новых терминов, таких как понятие синтаксической конструкции в описании свойств «отыменных релятивов» (Е.С.Шереметьева), и разработки их типологии. Построения, не отвечающие идеальному, эталонному представлению о конструкции, организованной тем или иным служебным словом (имеются в виду прежде всего «отыменные релятивы»), могут быть объяснены с помощью этого понятия, которое, думается, будет иметь значение для всех классов служебных слов.

Обращает на себя внимание большая группа слов, специализирующихся на выражении различных отношений, сравнительно недавно появившаяся в языке и продолжающая пополняться. Речь идет о так называемых составных союзах, способных проявлять свое значение уже на формальном уровне.

Например, составные союзы типа *вроде того что, в духе того, что* и под. Значение сравнения и изъяснения они предъявляют уже на формальном уровне – в своей структуре. В частности, *наподобие того, что* имеет в своем строении компонент *наподобие* и компонент *того что*. Первый М.И.Конюшкевич считает предлогом, второй – союзным блоком. «Союзный формант» (термин М.И.Конюшкевич) состоит, таким образом, из этих двух компонентов.

*Гутман посмотрел на Студента несколько подозрительно, и я даже испугался, что он ему сейчас скажет что-нибудь свое, заветное, наподобие того, что его, Студента, жареный петух еще не клевал.* [Александр Пятигорский. *Древний Человек в Городе*]. Вместе с предикативной единицей, которую союзный формант вводит, он составляет предикативную синтаксему: *наподобие того, что его, Студента, жареный петух еще не клевал*.

Предикативная синтаксема коррелирует с именной синтаксемой (предложно-падежный формант (Иомдин называет его синтаксической фраземой, например, *в силу*) + номинатив-

ный компонент (основа существительного) типа *что-нибудь наподобие ракушки*. Идя от именной синтаксемы, М.А.Конюшкевич, вслед за Т.В.Шмелевой, считает, что «номинативный компонент синтаксемы может быть выражен не только морфологической формой, но и предикативной единицей, это лишь разные способы» «технического решения языкового воплощения полипропозитивной синтаксической структуры» (Т.В.Шмелева). Рассуждая об их корреляции и механизмах преобразования именной синтаксемы с предложным формантом в предикативную синтаксему с союзным формантом, она предполагает, что исчерпывающий список всех составных предлогов можно дать, проверив их на способность образовать составной союз. По Конюшкевич, предлог входит в аналитическую скрепу в качестве ее составного элемента, но в форманте выполняет функцию не столько скрепы, сколько «манifestанта лексического содержания номинативного компонента синтаксемы, местоимение *того* – флексии придаточной части (номинативного компонента) синтаксемы».

Наш подход – от союза и организуемых им конструкций – несколько противоречит данной теории, например, в части, касающейся строения составного союза: он не может включать сочетание *тот, кто* (в качестве союзного форманта, по ее мнению, выступает не только сочетание *то, что*, но и *тот, кто*). Последнее вряд ли годится на роль союзного образования, так как четко сохраняет свою номинативную функцию, указывая на лицо.

Нам ближе подход Е.С.Шереметьевой, считающей, что и предлог, и союз объединяет функция организаторов синтаксических единиц. Близость к союзу заключена в самой релятивности: они выразители синтаксических отношений, которые могут быть поставлены в один ряд и в формальном, и в синтаксическом отношении. С формальной точки зрения есть аналогия между связываемыми предлогом («отыменным релятивом») и союзом компонентами синтаксической структуры (главное и зависимое), с точки зрения семантики они выражают аналогичные, однородные типы отношений: «Близость синтаксической природы релятива и союза наиболее ярко проявляется в образовании предложно-союзных конгломератов – усложненных форм выражения подчинения в структуре предложения: *при условии, что; с той целью, что; в случае, если; подобно тому, как* и т.п.». Несмотря на имеющуюся близость, отыменный релятив, по ее мнению, не переходит в союз. Став частью единого служебного комплекса, он сохраняет все свои формальные свойства и без союза союзной функции не выполняет.

Итак, «предложно-союзный конгломерат», «единый служебный комплекс», «союзный формант», добавим еще термин В.Н. Завьялова «составной синтагматический союз – синтетическое соединение» (*вроде того как*) – вот неполный перечень последних терминов для служебного слова анализируемой структуры, свидетельствующий о набирающем силу явлении и явном интересе к нему.

Конструкция (а шире – синтаксическая конструкция) регулируется семантикой союза, именно союз, его семантика, позволяет или не позволяет создать ту или иную конструкцию, избирательно относясь к наполнению – морфологическому и лексическому - ее компонентов. Например, если обратиться к союзу *вроде того что*, можно с уверенностью сказать, что содержание мысли, речи, обозначенное в тексте вторым компонентом, оформляется как цитата при условии, что в качестве первого компонента конструкции выступает глагол со значением речи или существительное с тем же значением, или как недословная, чужая речь.

Приведем примеры с другими союзами: *Я отвечала в духе того, что я готова, но ведь его — осеняет, а меня-то не осеняет!* [Р. М. Фрумкина. *О нас – наискосок* (1995)]. *Не вижу надобности опровергать заведомые злобные выдумки, появившиеся в разных изданиях, наподобие того, что он был врагом российского крестьянства — он, составивший наиболее сильную оппозицию Сталину в вопросе о коллективизации и раскулачивании и за это именно пострадавший.* [Анна Ларина (Бухарина) ]. *Даже тишайший и вечно молчаливый Вася пытался острить на предмет того, что я разбила ему сегмент S-T.* [Татьяна Соломатина].

Долго разговаривал со мной **на предмет того, что** надо работать в Москве, потому что положение в стране критическое — а оно действительно было критическим. [Борис Немцов. *Провинциал в Москве (1999)*]. Их экологические рейтинги определялись для каждого предприятия отдельно (зачастую тоже довольно изощренными методами — **вроде того, как по пересекающимся буквам «вычисляют» трудное слово в кроссворде**) и потом сводились воедино. [Борис Жуков. *Деньги уже пахнут (2003)*].

В ряде случаев возможна корреляция «именная синтаксема» - «предикативная синтаксема», по терминологии М.И.Конюшкевич: **отвечала в духе того, что я готова = отвечала в духе готовности; разговаривал на предмет того, что надо работать в Москве = разговаривал на предмет работы в Москве; изощренные методы, вроде того, как по пересекающимся буквам «вычисляют» трудное слово в кроссворде = изощренные методы вроде «вычисления» трудного слова в кроссворде по пересекающимся буквам**. Преобразование возможно, как видим, в случае предиката – глагола в придаточной части, способного преобразоваться в существительное предикатной семантики. В других случаях перед нами также союз, союзное образование. И диктуется его морфологический статус способностью создать союзную конструкцию.

Наш подход связан с описанием служебных слов как единиц языка. При таком подходе, несмотря на трудность определения его морфологического статуса, слово остается единицей языка, фактом языка и на него распространяется понятие организации союзной (не предложной!) конструкции. Её компоненты отвечают эталонному представлению о союзе или союзном образовании. Как бы ни хотелось вынести на первый план релятивную сторону предложения, этой стороне противоречит второй компонент конструкции – он - однозначно – предикативная единица, а способностью присоединять второй компонент конструкции – предикативную единицу и образовывать такой тип конструкции, как СП (сложное предложение), обладают именно союзы!

Описывать семантику таких союзов следует в связи с их строением, и это естественно, так как сами союзы отчетливо сохраняют внутреннюю форму. Например, семантическая сложность союза *вроде того что*, (сравнение и изъяснение) отражена в его составе: **вроде того** - сравнение, **что** - изъяснение. Поэтому конструкции с союзом *вроде того что* имеют двухуровневое строение. В предложении *Виктор шел и думал что-то вроде того, что жизнь его, как этот сквер, в последнее время тоже закруглилась*. [Николай Крыжук. *Отступление*] на первом уровне реализуется структура изъяснительного **что**: слово с определенной семантикой, характерной для изъяснительного **что**, и ПЕ (предикативная единица): *думал, **что** жизнь его, как этот сквер, в последнее время тоже закруглилась*; на втором уровне в структуре реализуется сравнительная семантика союза, заданная элементами **что-то вроде того** и отвечающая его семантике: *что-то вроде того, что жизнь его, как этот сквер, в последнее время тоже закруглилась*.

Иначе говоря, это сравнение внутри изъяснения: *Ну, а бульварные газеты {сулили [всякие глупости **вроде того,**] **что** человечество полетит в космос}*. Компоненты конструкции ведут себя, с одной стороны, как при изъяснительном союзе, с другой – как при сравнительном.

В отличие от структур типа *Он вернется, но если ты его об этом попросишь*, состоящих из ПЕ, связанных дважды – сочинительным и подчинительным союзом, в которых подчинительный союз формирует предложенческий уровень конструкции, а сочинительный оформляет текстовый уровень, перед нами одна служебная единица = составной союз. Иначе, двухуровневая организация конструкции действует не только на разных уровнях синтаксиса, типа сложное предложение – текст, но и закреплена как факт языка в языковых единицах – составном союзе.

Итак, мы имеем дело с классом слов, имеющих особый статус: природа их функционирования связана с их организацией и способностью создавать конструкции на базе двухуров-

невого строения: *вроде то* (уровень словосочетания), *что* (уровень сложного предложения). Если идти только от его строения, то более удачного термина, чем «составной синтагматический союз – синтетическое соединение (вроде того как)», для таких образований, пожалуй, не придумать, разве что внести поправку о двухуровневом строении конструкций, им организуемых.

Если говорить об отношении сравнения, важными оказываются два момента: а) сравнительная семантика может быть включена в семантическую структуру союза наряду с изъяснением, б) может быть выражена отдельным компонентом союза, в таких случаях приходится говорить о двухуровневом строении конструкций.

Создание типологии союзных новообразований («составных синтагматических союзов – синтетических соединений» или «аналитических синтагматических соединений», у которых нет живых синтагматических связей, «единых служебных комплексов», «предложно-союзных конгломератов», «союзных формантов, образуемых предлогом и союзным блоком типа *то, что*») и описание синтаксических конструкций, организуемых подобными (в плане их двухуровневого строения) служебными образованиями – одна из новых задач в области изучения союзов.



*Олджай Т.*

*доктор филологических наук, профессор*

*Стамбульский университет*

*Стамбул, Турция*

## **МЕСТО И РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТУРЦИИ\***

**Abstract:** The article discusses the impact that information technologies had on the evolution of systems of foreign language teaching in Turkey. In a diachronic slice there is traced the emergence of the term and the concept of distance learning - from the method of correspondence via postal mail to e-learning via Internet. It is suggested that distance learning is not an entirely new form of teaching, but only a new mobile electronic information technology of teaching organization. In chronological order there are given examples of Turkish educational institutions using information technology in teaching foreign languages. The author emphasizes the place and role of information technology in addressing such issues as the quality and effectiveness of educational services in the field of foreign language teaching in Turkey in terms of its specific geographic and demographic factors.

**Keywords:** Information Technology, Foreign Languages, Distance E-learning, Internet, demographics.

По мнению ученых за последние тридцать лет, произведено больше информации, чем за все прошедшие пять тысяч лет.

Быстрый и удобный доступ к такому огромному объему информации стал возможным благодаря появлению новых информационных технологий без границ во времени и пространстве, без каких-либо ограничений социально-экономического характера и возрастного

---

\* Автор выражает благодарность руководству Отдела поддержки международных научных проектов при Стамбульском университете за оказание помощи в осуществлении данного проекта (Per. № UDP – 45348).



статуса, а также доступности для лиц с ограниченными физическими возможностями.

Современные информационные технологии с их стремительно растущим потенциалом воздействуют на все сферы жизни людей: семью, работу, образование.

Такое воздействие привело к необходимости определенных преобразований системы образования путем создания информационно-образовательных сред открытого и дистанционного электронного обучения на базе применения информационных технологий.

Можно сказать, что эра дистанционного электронного обучения была предопределена, с одной стороны, огромным массивом информации и компьютеризацией общества, а с другой, – запросом личности на успешность, невозможной без непрерывного эффективного специального и разностороннего образования, не мыслимого без серьезного знания иностранных языков.

Как пишет проф. д-р университета Гази в Анкаре Зеки Кая «термин “дистанционное обучение” появился впервые в Каталоге университета в Висконсии за 1892 год. И был использован в статье менеджера того же университета Уильяма Лайти, написанной в 1906 году, но широкое использование получил лишь, начиная с 1960 года»<sup>1</sup>.

Начавшись «...ещё в 60-х годах XX столетия, дистанционное обучение прошло в своём развитии несколько этапов – от учебных программ, которые запускались из командной строки DOS, к мультимедийным обучающим программам на CD или DVD и, наконец, с появлением и широким внедрением во многие сферы жизни информационных технологий, к системному обучению через Интернет»<sup>2</sup>.

Таким образом, как констатирует проф., д-р университета Ышик в Стамбуле Мехмет Эрдал Балабан: «Благодаря информационным технологиям и электронным средствам массовой информации, начинавшееся когда-то с корреспондентского способа общения по почте заочное образование, превратилось сегодня в дистанционное обучение на базе Интернета, и названо кратко “е-обучение”»<sup>3</sup>.

«Как известно, основной целью обучения иностранным языкам на современном этапе является формирование коммуникативной компетенции, что в свою очередь, предусматривает развитие навыков межкультурной коммуникации. Коммуникативная компетенция тесным образом связана с лингвистической, а также с культуроведческой компетенцией. Интернет создаёт уникальную возможность знакомства с культурой страны изучаемого языка, обеспечивая межкультурное взаимодействие, позволяя слушать и общаться с носителями языка, т.е. он создаёт естественную языковую среду»<sup>4</sup>.

Разработка учебных материалов для электронной среды обучения заставила совершенно по-иному посмотреть на образовательные ресурсы сети Интернет и начать восприятие их не в качестве дополнительных (хотя таковыми, по сути, они могут использоваться), а в качестве аналоговых или альтернативных традиционным.

По замечанию доц. факультета иностранных языков и общеобразовательных дисциплин Людмилы Алексеевны Подопригоровой: «При правильном, разумном и творческом его применении Интернет может стать полезным и необходимым средством не только для обучения иностранному языку, но и для привития обучаемым новой культуры учёбы»<sup>5</sup>, которая заключается, на наш взгляд, в выработке у учащихся особого алгоритма учебной деятельности.

---

<sup>1</sup> Kaya, Z. *Uzaktan eğitimde ders kitapları*. Ankara: Gazi üniversitesi endüstriyel sanatlar eğitim fakültesi, Baskı atölyesi, 1996. S. 9.

<sup>2</sup> Свиридон Р.А. Дистанционное обучение иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети Internet [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://filolingvia.com/publ/268-1-0-1393>. Дата обращения: 2 июня 2014 года.

<sup>3</sup> Balaban, M. Erdal, *Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi*, Işık üniversitesi, Şubat 2012, S. 3.

<sup>4</sup> Свиридон Р.А. Там же.

<sup>5</sup> Подопригорова Л.А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам//Иностр. языки в школе. – 2003. – №5. С. 25-31.

Для этого сам преподаватель должен не только уметь систематизировать коммуникативно-речевые умения, развитию которых будет способствовать использование учебных Интернет-материалов, но и определить последовательность шагов по их выработке в виде инструкций.

Так, обучаемый должен уметь «осуществлять поиск информации, выделять ключевые слова, определять тему/проблему, отделять основную информацию от второстепенной, фиксировать необходимую информацию из прочитанного, подробно/кратко излагать содержание прочитанного, обобщать содержащуюся в тексте информацию, подробно/кратко излагать содержание прослушанного/увиденного, фиксировать необходимую информацию из прослушанного/увиденного, выделять факты/примеры/аргументы в соответствии с поставленным вопросом/проблемой, делать выводы, высказывать и аргументировать свою точку зрения, определять временную и причинно-следственную взаимосвязь между событиями, оценивать поступки и давать характеристику персонажей, фактов и событий, участвовать в беседе/обсуждении брать на себя инициативу при обсуждении, запрашивать и обмениваться информацией, уточнять интересующую информацию прогнозировать развитие/результат излагаемых фактов/событий»<sup>6</sup>.

Многие из перечисленных умений, являются универсальными сразу для нескольких видов речевой деятельности: продуктивных (говорения и письма) и рецептивных (аудирования и чтения).

Таким образом, преподавание должно перейти на новый уровень образовательной системы – от традиционной подачи информации к системе, в которой обучающийся сам будет изучать материал, а преподаватель должен научить его учиться.

Одним словом должно развиваться не само знание как таковое, а специальное его конструирование, моделирующее содержание предметной области. Другими словами обучать не столько языку (лексике, грамматике, фонетике), сколько формировать и развивать те навыки, которые позволят обучаемому беспрепятственно и эффективно осуществлять самостоятельно процесс коммуникации на иностранном языке в устной или письменной форме в тех ситуациях, которые наиболее типичны для сферы общения или профессиональной деятельности.

Преимущество внедрения Интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку в настоящий момент уже не вызывает сомнений и не требует отдельных перечислений и доказательств.

Вместе с тем рекламный слоган, размещаемый на сайтах многих учебно-образовательных заведений и языковых курсов «Учиться легко», далеко не значит – научить легко.

Как пишет кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, методист кафедры методики дистанционного обучения Московского государственного областного университета Надежда Геннадиевна Померанцева: «Современный преподаватель иностранных языков в вузе, помимо знаний по предмету, должен обладать знаниями в области применения информационных технологий. Приобщение педагогов к такому еще необычному образовательному пространству, как всемирная сеть Интернет, выведет культуру преподавания на качественно новый уровень, обеспечит развитие и социальную адаптацию обучающегося в условиях глобализации мирового сообщества»<sup>7</sup>.

И здесь, помимо возможности использования уже имеющихся наработок времен технических средств обучения (ТСО): аудио- и видеокассет, компакт-дисков и др., разрабатывав-

<sup>6</sup> Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.zadachi.org/?n=94221>. Дата обращения: 7 июня 2014 года.

<sup>7</sup> Померанцева Н.Г. Использование интернет-ресурсов в преподавании французского языка // Сборник научных трудов МГОУ, 2008. С.75.

шихся и использовавшихся, в первую очередь, как раз для преподавания иностранных языков, немалую роль играет создание электронных учебников, по поводу которых, до сих пор идут споры – что лучше: бумажный учебник или электронный планшет.

Иногда в размещаемых в Интернете статьях можно встретить отчасти ошибочное мнение, что «стремительное развитие компьютерных телекоммуникационных и информационных систем, средств мультимедиа оказывает значительное влияние на систему образования в целом, что приводит к появлению <...>, *новых форм преподавания современных языков* (курсив наш. – Т.О.), одной из которых является дистанционное обучение»<sup>8</sup>.

На наш взгляд важно понимать, что дистанционное обучение – это не какая-то совершенно новая форма преподавания, а всего лишь *новая мобильная, электронно-информационная технология организации обучения*, которая может применяться на базе любой из уже существующих традиционных форм получения высшего образования (очной, очно-заочной и заочной).

Правда, тут есть одна особенность, – если, скажем, в ряде восточно-европейских стран существуют давние традиции и широкая система заочного образования без отрыва от производства (на преемственность прямо указывает, например, название в Законе об образовании Российской Федерации: «*Заочная форма обучения с применением дистанционных образовательных технологий*»), то в Турции заочная форма обучения существовала поначалу только в нескольких учебных заведениях.

Так учебное заведение «Фоно» занимается заочным преподаванием иностранных языков, начиная с 1953 года. Начав запуск системы заочного обучения корреспондентским способом общения – путем почтовых отправок учащимся двуязычных книг с рассказами, комментариями и заданиями к ним, а затем отсылки обратно исправленных домашних заданий учащимся, «Фоно» стало одним из пионеров предоставления интерактивных образовательных услуг через Интернет.

Начавшее обучение иностранным языкам как и «Фоно» по почте, одно из старейших в Турции «Учебное издательство Лимансоллу Наджи», предоставляет сегодня свои услуги дистанционного обучения английскому, немецкому, русскому и испанскому языкам через Интернет-сайт: <http://www.limasollunaci.com/>.

Другим крупным начинателем в сфере дистанционного электронного высшего образования в стране стал Анатолийский университет в Эскишехире. Обучение на открывшемся в 1982 году отделении иностранных языков факультета заочного обучения Анатолийского университета было дополнено программой дистанционного образования по специально подготовленным учебникам и телевизионным программам. В 2001-2002 учебном году там же открылась дистанционная программа по изучению английского языка. Эта программа была разработана в сотрудничестве с Министерством образования Турции. В течение первых двух лет, за исключением нескольких занятий, программа предусматривает уроки лицом к лицу с преподавателем с использованием ресурсов среды дистанционного обучения. Последующие два года обучения реализация программы осуществляется полностью за счет дистанционного электронного обучения. На протяжении четвертого года обучения студенты получают возможность стажироваться в практике преподавания английского языка в школах.

Что лишний раз иллюстрирует указанный выше факт, что дистанционное образование – это не какая-то совершенно новая форма обучения, а только новая электронная технология организации обучения, которая может применяться на базе любой из уже существующих традиционных форм получения высшего образования, в том числе и заочной.

В последнее время осуществлено немало прорывов в дистанционном образовании в Турции.

Программы, принятые Советом Высшего Образования, открываются одна за другой, а

---

<sup>8</sup> Свиридон Р.А. Там же.

число университетов, предлагающих дистанционное электронное образование в Турции, выросло до двадцати пяти.

Но наиболее крупными игроками в реализации «е-обучения» среди образовательных учреждений Турции являются: Школа дистанционного образования Министерства народного образования, Общественная начальная школа и Профессионально-техническое училище дистанционного образования. Однако признанным лидером остается по-прежнему факультет заочного обучения Анатолийского университета.

Следует обратить внимание, что среди множества примеров дистанционных образовательных учреждений в развитых странах мира, названные турецкие учреждения являются уникальными в первую очередь своей гораздо большей аудиторией обучающихся. Что можно рассматривать как ещё одно существенное для Турции преимущество «е-обучения», дающего возможность адекватного реагирования на запросы услуг получения образования всеми желающими в связи со стремительным ростом населения и его омоложением.

При этом нужно отметить, что преподавание иностранных языков с помощью технологий дистанционного электронного образования, начало осуществляться в Турции гораздо раньше, чем в других областях знаний. Одна из причин – высокий спрос на иностранные языки, а другая, не менее существенная, – наличие наработок интерактивного учебного материала с использованием ТСО и высокая интенсивность его подачи.

Министерство образования Турции всегда придавало значение техническим средствам и инновационным технологиям обучения иностранным языкам, систематически поддерживало создание учебных фильмов, слайдов, радио- и телевизионных программ для практик дистанционного образования.

Так, еще в 1970-х годах с целью аудио поддержки печатных учебников по иностранным языкам были подготовлены учебные радиопрограммы «Английский, французский и немецкий по радио», которые транслировались радиостанцией Анкары.

В рамках проектов «Телешкола для учащихся» и «Телекурсы для поступающих в университеты» в сотрудничестве с Образовательным центром кино, радио и телевидения, а также канала Турецкое радио и телевидение (ТРТ) Министерство образования ещё в 1980-х годах подготовило и выпустило на телеэкран множество учебных программ, в том числе, по иностранным языкам.

Адаптируясь к постоянно развивающимся информационно-технологическим системам, Министерство образования и Главное управление образовательных технологий планируют совместное осуществление проекта по дистанционному «е-обучению» иностранным языкам, к которому могут присоединиться люди любого возраста и уровня знаний языка – от начального до продвинутого. Проект предусматривает использование мультимедийных продуктов, радио и телевизионных программ, учебных Интернет-материалов (наряду с печатными учебниками и учебными пособиями), а также огромного банка упражнений, аудио/видео записей, справочных материалов, и современных текстов, которые могут быть направлены на развитие иноязычной коммуникативной компетенции (по видам речевой деятельности). После сдачи экзаменов участники проекта смогут документировать свои знания иностранных языков сертификатом, признанным на международном уровне.

Со стороны Высшей школы иностранных языков Средневосточного технического университета в Анкаре, начиная с 22 января 2001 года, начал реализовываться проект дистанционного интерактивного обучения по подготовке госслужащих к экзамену на знание иностранных языков или к аналогичным национальным и международным экзаменам по английскому языку для всех желающих подготовиться к ним, а также просто для тех, кто хочет улучшить свой английский дома или на рабочем месте через программу «Язык через Интернет».

Учитывая плотность населения Турции, и огромного количества желающих изучать иностранные языки, вопросы дистанционного электронного образования постоянно стоят на

повестке дня. Тем не менее, огромное количество учащихся выдвигает и определенные трудности, одной из которых является качество образования. Например, беспокойство вызывает одно из слабых мест «е-обучения» – достоверность личностной идентификации выполнения заданий самими учащимися. Дело в том, что студенты сдают два экзамена в виде письменного тестирования: на один они отвечают из дому (оценка – максимум 30 % от ста баллов), а на второй – в университете (максимум 70 %). Именно первая часть экзамена представляет трудность контроля. Поэтому вторая часть экзамена проводится в университете, где возможно осуществлять контроль самостоятельности ответов на экзаменационные вопросы. По этой позиции предстоит еще работать.

Подытоживая все вышеизложенное, можно отметить, что дистанционное обучение иностранным языкам занимает важное место в системе образования Турции и играет недооцениваемую роль в тех случаях, когда географические факторы удаленности учащихся от центров образования и рост популяции населения делают процесс обучения иностранному языку затруднительным.

Обучение с использованием современных информационных технологий дает равные шансы всем желающим овладеть иностранными языками наиболее интенсивным и эффективным образом даже там, где не хватает учителей иностранного языка, и имеются школы с ограниченными ресурсами.

#### **Литература:**

1. Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.zadachi.org.ru/?n=94221>. Дата обращения: 7 июня 2014 года.
2. Подопригорова Л.А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам//Иностр. языки в школе. – 2003. – №5. С. 25-31.
3. Померанцева Н.Г. Использование интернет-ресурсов в преподавании французского языка // Сборник научных трудов МГОУ, 2008. С.75.
4. Свиридон Р.А. Дистанционное обучение иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети Internet [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://filolingvia.com/publ/268-1-0-1393>. Дата обращения: 2 июня 2014 года.
5. Balaban, M. Erdal, Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi, Işık üniversitesi, Şubat 2012, S. 3.
6. Kaya, Z. Uzaktan eğitimde ders kitapları. Ankara: Gazi üniversitesi endüstriyel sanatlar eğitim fakültesi, Baskı atölyesi, 1996. S. 9.



**Оразбаева Н.С.**

*докторант Евразийского национального университета*

*им. Л.Н. Гумилева*

*Астана, Казахстан*

## **НАТУРФИЛОСОФИЗМ В ЛИРИКЕ БИМЕНТАЛЬНЫХ ПОЭТОВ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА РУССКИХ И КАЗАХСКИХ ПОЭТОВ)**

**Abstract:** While analyzing of works of poets, whose creativity and perception of the world integrate two cultural layers, there is a need to use the term “bimentality”. Use of the term is justified by the fact that this psychological feature affects the poetic language: the choice of figures of speech, the perception of spatial and temporal borders, cultural features and mythology. At these levels the appropriate analysis was done, which showed that the use of the term "bimentality"

allows to gather into one system specific features of a poet or carry out comparative analysis of different poets' works. This analysis may include representatives of various national literatures.

Concerning the natural philosophy in the lyrics of Russian and Kazakh poets, whose consciousness we define as bimental, we pay attention to the following aspects: the richness and originality of figures of speech, used to describe the nature and suggested by their bimentality, and an integral link in the minds of these poets of nature with time, space and people.

В последние годы понятие «биментальный» употребляется в статьях по культурологии, социологии, политологии. В литературоведении, на наш взгляд, поэтом (и писателем) с биментальным сознанием можно называть поэта, личность которого становилась одновременно в двух культурных средах, причем восприятие особенностей обеих культур достаточно полноценное и не является маргинальным. Произведения таких авторов отражают сразу две культуры, при этом билингвизм необязателен. Как следствие, биментальные личности часто могут быть, по определению политолога Д. Выдрина, «демпферами и посредниками между субментальными зонами» [1].

В данной статье будет рассмотрено творчество русских поэтов Леонида Мартынова, личная жизнь и профессиональная деятельность которого связаны с Казахстаном, Павла Васильева, родившего и выросшего в Казахстане, и казахского поэта Олжаса Сулейменова, пишущего на русском языке. Биографические факты послужили отличной предпосылкой к созданию сложного и многогранного восприятия поэтами культур сразу двух народов – казахского и русского. В свете данного аспекта важным считаем обращение к анализу образов природы в лирике поэтов, которым натурфилософское начало помогало не только художественно отразить свое мировоззрение, но и подойти к вопросам времени и пространства.

Противопоставление воды и суши в любом литературном произведении имеет отношение к мировой мифологической традиции, где эти две стихии входят в ряд основных бинарных оппозиций. Данное противостояние, кроме его традиционного понимания, приобретает новый оттенок у Мартынова и Васильева и соотносится с исторической перспективой.

Возьмем отрывки из стихотворения Л. Мартынова «Воздушные фрегаты»:

*Померк багряный свет заката,  
Громада туч росла вдали,  
Когда воздушные фрегаты  
Над самым городом прошли.*

*<...> «Внизу мы видим улиц сети,  
И мы беседуем с тобой,  
Но в призрачном зеленом свете  
Ваш город будто под волной.*

*<...> Пусть наши речи долетают  
В твое открытое окно,  
Но карты, карты утверждают,  
Что здесь лежит морское дно. [2, т.1, с.18]*

Как видим, стихотворение построено на оппозиции прошлого и настоящего: представленные степи как дна моря («большие волны нас качали над этим миром», «над вами триста футов горько-соленой глубины») и образ настоящего – города. Кроме того, в пространственном плане описана топонимическая триада «суша, море и вода», объединяющая базовые архетипы. Даже использованные художественно-изобразительные средства, метафоры, совмещают реалии городского, морского и воздушного пространства: «улиц сети», «воздушные фрегаты». Инте-

ресна метафора «воздушные фрегаты», которую в буквальном смысле следует рассматривать как мираж, возникший над современным городом. В более сложном понимании – это память, история степи, отраженная в небе. Если вспомнить, что Мартынов дал такое название сборнику своих биографических новелл, то можно сказать, что данный троп воплощает для него все образы прошлого, которые встают в его памяти, как призрачные миражи.

Раскрывая эту тему в лирике Павла Васильева, приведем отрывок из стихотворения «Путь в страну»:

*Где камыши тигриного Балхаша  
Качают зыбь под древней синевой,  
Над пиками водонапорных башен  
Турксиб звенит железом и листвою. [3, с.41]*

Эпитетом «тигриный Балхаш» поэт изображает разнообразие поверхности озера, к чему относится и характерная особенность Балхаша: разделенный узким проливом, он с одной стороны пресный, с другой – соленый, что внешне наделяет его разными оттенками. Все в этих строчках указывает на спокойное и, казалось бы, вечно умиротворенное состояние природы, на что указывает фраза «древняя синева», то есть небо. Вторые две строки резко отличаются динамикой («звенит»), почти кричащей вставкой слов «водонапорные башни», «железо» среди описания природы. Этот отрывок демонстрирует восприятие автором времени через образы природы.

Очевидно, что именно становление сознания поэтов в двух культурных пластах позволило очень четко чувствовать любую бинарность и выражать ее через природные или иные образы. Для создания более резкого контраста между прошлым и настоящим Васильев описывает те впечатления от степи, которые создают ощущение размеренности, плавной текучести дней, присутствия первобытного начала, и несколько парадоксально включает мотивы настоящего.

В стихотворениях, где образы природы не служат средствами для создания модели времени и пространства, образ степи у обоих поэтов, наоборот, приобретает буйные цвета и быстрый темп, проявляющийся в смене явлений природы.

Таково восприятие Мартыновым степной грозы: «И, обернувшись, я увидел, что над горной вершиной, вероятно Синюхой, творится целая фантазмагория. Над этой вершиной, показавшейся мне сперва похожей на казахскую девочку, - в пышной лисьей шапке пронизанных солнечными лучами облаков, а потом, с переменой освещения, на казахскую невесту, в коническом головном уборе с отделкой из серебра, жемчуга и кораллов, - над этой вершиной сформировалась гроза! Гроза не грозная, не грузная, не тяжелая, а, можно сказать, солнцеобразная и веселая, словом, цветная, разноцветная летняя грозочка, рокотом которой и провожали меня Кокчетау, даже и не довольные, что я ухожу». [2, т.3, с.248]

Нисходящая градация, примененная автором к описанию грозы, правдоподобно отражает переменчивый климат казахстанских степей, а яркая аллитерация усиливает ощущение «затихания» благодаря появлению звука «ц» среди громких, звонких согласных: фантазмагория – гроза – не грозная – не грузная – солнцеобразная – цветная – разноцветная грозочка. Во-вторых, обилие метафор, олицетворений и эпитетов подчеркивает тяготение Мартынову к антропоморфному описанию природы: гроза «грозная», «грузная», «тяжелая», «веселая», горы Кокчетау «провожали», «не довольны».

Кроме того, в нескольких предложениях автор показал прекрасное знание быта казахского народа, включающего национальную одежду. Подобное восприятие природы, включая антропоморфизм, сближает образ мысли автора с мировоззрением казахского народа.

Одушевление природы свойственно и поэтике Васильева:

*На цыпочки  
Степь приподнялась,  
Нюхала закат каждым цветком,  
Луч один пропустить боясь.  
У горизонта безрукие тучи  
Громоздились, рушились, плечи скосив,  
Вниз, как снега сползали с кручи  
В дым, в побагровевший обрыв. [3, с. 164]*

Васильев очень легко, будто играючи, очеловечивает природу, наделяя ее не только человеческим поведением («солнце шло», «на цыпочки степь приподнялась», «степь нюхала закат»), но и соотнося явления природы с фигурой и движениями человеческого тела: «безрукие тучи», тучи рушились, «плечи скосив».

Аналогичны предыдущему отрывку по степени антропоморфизма следующие строки: «Руки черные карагачу назад // Судорогою светло» [3, с.163]. В данном отрывке из поэмы «Соляной бунт» описывается, как погибает природа от нехватки воды и переизбытка соли, и автор, сравнивая скрюченные ветви дерева со сведенными судорогой руками, проводит таким образом аналогию с человеческими страданиями.

Нельзя не вспомнить известное стихотворение Олжаса Сулейменова «Карагач», где дерево наделено антропоморфными признаками: «*Смотри — над курганом, где ветер поет, // где слышится волчий плач, // вцепившись корнями в сердце мое, // шатаюсь, стоит карагач. <...> стоит, развернув навстречу ветрам // плечи черных ветвей*» [4, 27]. В степи с ее трудными условиями жизни, предопределявшими кочевую культуру, природа настолько сливалась с образом самого народа, что национальные черты характера и особенности растительной и животной природы (терпение, выносливость, выживание в условиях постоянного ветра и переменчивого климата) оказывались взаимосвязанными и соотносимыми. Данный феномен и языческое прошлое казахского народа делали эту связь прочной и однозначной для степняка, что лирически доказывают Васильев, Мартынов и Сулейменов.

Самым ярким анималистическим образом в творчестве рассматриваемых поэтов является образ верблюда, который является аллегорией степей и символом переправы. В отрывках, приводимых ниже, этот образ вновь выводит нас на уровень анализа пространства и времени: это пространственные границы между Европой и Азией, метафорически представленные как слияние двух культурных пластов и границы между прошлым и настоящим как рубеж миров.

Из воспоминаний Марка Юдалевича, русского поэта, о беседе с Мартыновым:

*«– Вот здесь, на этом мосту, – рассказал поэт [Мартынов], – я видел однажды, как встретились Азия с Европой – пропылённый на степных дорогах двугорбый верблюд и новенькая сверкающая эмка. – Чуть помолчав, добавил: – Верблюд и автомобиль с интересом оглядели друг друга...». [5]*

В данном отрывке поэтом использованы целые цепочки метафор: верблюд – Азия – история, автомобиль – Европа – прогресс. Эти звенья соотносятся как внутри своей метафорической цепи, так и между обеими цепями, представляя взаимовлияние Азии и Европы в плане преемственности культур, исторического прошлого и вытекающего из него настоящего.

Похожие по смыслу строки есть у Васильева в стихотворении «Повеествование о реке Кульдже»:

*По-разному убегали года.  
Верблюды – видела ты? –*



*Вдруг перекидывались в поезда  
И грохоча, летели туда,  
Где перекидывались мосты. [3, с. 75]*

Как и у Мартынова, у Васильева образ верблюда, животного, характерного для степей Средней Азии, олицетворяет прошлое. Поезд, как автомобиль у Мартынова, символизирует настоящее Европы с ее бурным техническим прогрессом. Кроме того, конечное слово цепочки, представленной в данном отрывке, – мост – означает будущее, куда «летит» настоящее.

Как видим, биментальное сознание склонно к поиску бинарных отношений. А поэтическое сознание биментальной личности обогащает эти пары метафорическими составляющими. Четко это прослеживается и в поэзии Сулейменова, например, в отрывке из стихотворения «Это кажется мне...»:

*Только в сравнении с прошлым  
живет настоящее,  
твой угрюмый верблюд  
мне напомнил третичного ящюра.  
Есть бревно баобаба –  
и потому существует нить,  
нет материи вовсе,  
если не с чем ее сравнить.  
<...> Лишь в сравнении с Азией  
существует Европа. [6, с. 279]*

Данный отрывок строится на единстве «источник материи – материя» и имеет такие взаимосвязанные пары: прошлое – настоящее, ящур – верблюд, бревно баобаба – нить и, наконец, Азия – Европа. Эти элементы, соотносимые внутри своей бинарной комбинации, служат доказательством того, что любая материя предполагает свой источник (как настоящее вытекает из прошлого), и, кроме того, имеют отношение к конечной оппозиции «Азия – Европа»: источники материи «баобаб», «прошлое» выступают как характеристики Азии, а производные «нить» и «настоящее» – Европы. В целом, Сулейменов осознает Азию как колыбель Европы и понимает бесконечную взаимосвязанность этих континентов.

Таким образом, через понимание природы биментальный поэт объясняет для себя оппозиции пространства и времени, а введение анималистических образов и образов ландшафтной природы в данную проблему объясняется биментальным сознанием поэтов. Биментальность, по нашему мнению, позволяет построить систему анализа и сопоставления, проследить и обосновать сходство представлений о конкретных образах и мотивах представителей разных национальных литератур, в данном случае казахской и русской, помогая преодолевать нравственные и культурные границы между народами.

#### **Литература:**

1. Выдрин Д. Тигипко – привет из прошлого или гость из будущего? / Украинская правда [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.pravda.com.ua/articles/2009/12/11/4531375/>
2. Мартынов Л.Н. Собрание сочинений в трёх томах - М.: Художественная литература, 1977.
3. Васильев П. Стихотворения и поэмы. – Алма-Ата: Жазушы, 1984. – 432 с.
4. Сулейменов О.О. Собрание сочинений в семи томах. – Алматы: Атамұра, 2004
5. Дементьев В.В. Леонид Мартынов: Поэт и время – М.: 1971.
6. Сулейменов О.О. Определение берега. – Алма-Ата: Издательство «Жазушы», 1979. – 456 с.



*Павловская Л.Г.  
доктор педагогических наук, ассоциированный профессор  
Лиенайский университет  
Лиеная, Латвия*

## **ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ОНОМАСТИКИ**

**Abstract.** The song as a means of studying Russian onomastics. The author focuses on the need to expand the learners' (students') vocabulary through songs while learning Russian as a foreign language. Onomastics is a peculiar layer of Russian vocabulary. Russian onomastics is widely represented in song lyrics, in the framework of which toponomy (place names) and anthroponimics constitute a significant part. At the same time, as practice shows, Latvian students' knowledge of Russian onomastics leaves much to be desired. The results of the survey conducted by the author at late 2013 showed that the overwhelming majority of respondents use anthroponyms and place names in their responses, and only a small number – ideonyms.

Использование песни в изучении иностранного языка – проблема, довольно широко изученная методистами и, тем не менее, не теряющая своей актуальности. Песня как феномен культуры сопровождает человека на протяжении всей жизни, поэтому редко встречается студент, отвергающий песню в качестве учебного материала: те, кто не хотят, или не умеют петь, просто слушают; если ход урока не позволяет прослушать песню или её фрагмент в аудитории, то можно использовать слова песни как учебный текст, а фонограмму студенты могут прослушать во время внеаудиторной самостоятельной работы. Эмоционально-экспрессивная окрашенность песни, как правило, вызывает положительную мотивацию учащихся. Иногда человек не понимает отдельные слова или даже все слова песни, исполняемой на иностранном языке, но она нравится ему за счёт экстралингвистических факторов: мелодии, ритма, тембра голоса и манеры исполнителя...

Песня при изучении иностранного языка может быть эффективным средством расширения словарного запаса учащихся, а при овладении лексико-семантическим аспектом, грамматическим строем языка предоставляет также большие возможности для знакомства с определёнными лингвокультурологическими реалиями.

Преподаватель иностранного языка в ходе учебного процесса прежде всего прогнозирует возможности межкультурного обучения средствами своего предмета и затем реализует эти возможности на занятиях. При взаимодействии культур в условиях глобализации возможны различные варианты: если одна из культур не воспринимается, отвергается – возникает конфликт; если культуры дополняют друг друга – наблюдается культурное взаимообогащение, а в лингвокультурологическом плане – происходит аккультурация языковой личности.

В процессе формирования и развития лингвокультурологической компетенции языковой личности на занятиях по иностранному (русскому) языку наряду с различными средствами важную роль может играть также песня. Например, в текстах песен на русском языке//русских песнях довольно часто встречаются имена собственные – онимы. Ономастика – специфичное явление каждого языка, она обладает большим лингводидактическим и культурологическим потенциалом. Обычно в русских песнях ономастика широко представлена антропонимами и топонимами, и они требуют лингвокультурологического знания и понимания учащимися.

Как свидетельствует практика, студенты-иностранцы недостаточно хорошо владеют русской ономастикой. С целью определения степени знакомства латышских студентов с оно-

мастикой русского языка, мы провели в ноябре 2013 года письменный опрос, в котором приняли участие студенты (педагогического факультета Рижской академии Педагогики и управления образованием и гуманитарного факультета Лиепайского университета) – всего 24 информанта. Студентам было предложено записать как можно больше любых имён собственных, связанных с Россией. Всего в ответах было зафиксировано 45 имён, из них 25 – антропонимы, 17 – топонимы, 4 – идеонимы.

Имена собственные в анкетах студентов (по частотности в убывающем порядке):

1. Москва – 15
2. Санкт-Петербург – 13;  
при этом: Санкт-Петербург – 8, Петербург - 5
3. Пугачёва- 10;  
при этом: Алла Пугачёва - 6, Пугачёва – 3, Алла Борисовна Пугачёва - 1
4. Волга – 8
5. Красная площадь – 8
6. Александр Сергеевич Пушкин – 8;  
при этом: Пушкин – 6, Александр Пушкин – 2
7. Кремль – 5
8. Эрмитаж – 4
9. Байкал – 3
10. Сибирь – 3
11. Путин – 3
12. Сочи – 2
13. Зимний дворец – 2
14. Лайма Вайкуле – 2
15. Максим Галкин – 2
16. Новая волна – 2
17. Россия – 2
18. Урал – 2
19. Пётр Ильич Чайковский – 2;  
при этом: Пётр Ильич Чайковский – 1, Чайковский – 1
20. Золотое кольцо – 2
21. Анна Ахматова
22. Анна Павлова
23. Владивосток
24. Горбачёв
25. Иван
26. Иван Грозный
27. Кривое зеркало
28. Крутой
29. Лев Выготский
30. Ленин
31. Леонтьев
32. С. Маршак
33. Маша
34. Медведев
35. Менделеев
36. Московский государственный университет
37. Нева
38. Нина

39. Ольга
40. Пётр I
41. СССР
42. Тимати
43. Филипп Киркоров
44. Чернобыль
45. Цветаева

**Антропонимы - 25:**

1. Пугачёва- 10
2. Александр Сергеевич Пушкин – 8
3. Путин – 3
4. Пётр Ильич Чайковский – 2
5. Лайма Вайкуле – 2
6. Максим Галкин – 2
7. Анна Ахматова
8. Анна Павлова
9. Горбачёв
10. Иван
11. Иван Грозный
12. Крутой
13. Лев Выготский
14. Ленин
15. Леонтьев
16. С. Маршак
17. Маша
18. Медведев
19. Менделеев
20. Нина
21. Ольга
22. Пётр I
23. Тимати
24. Филипп Киркоров
25. Цветаева

Среди антропонимов преобладают сочетания имени и фамилии:

- Алла Пугачёва - 6  
Александр Пушкин – 2  
Лайма Вайкуле – 2  
Максим Галкин – 2  
Анна Ахматова  
Анна Павлова  
Иван Грозный  
Лев Выготский  
Филипп Киркоров  
Затем – только фамилия:  
Пугачёва – 3  
Пушкин – 6  
Путин – 3  
Горбачёв

Крутой

Ленин

Леонтьев

Медведев

Менделеев

Цветаева

Чайковский

При этом был 1 вариант - инициал имени и фамилия - С. Маршак

Реже - только имя:

Иван

Маша

Нина

Ольга.

Единожды - имя, отчество и фамилия:

Алла Борисовна Пугачёва

Пётр Ильич Чайковский

Единожды – псевдоним: Тимати

### **Топонимы - 17:**

1. Москва – 15
2. Санкт-Петербург – 13
3. Волга – 8
4. Красная площадь – 8
5. Кремль – 5
6. Московский государственный университет
7. Эрмитаж – 4
8. Байкал – 3
9. Сибирь – 3
10. Сочи – 2
11. Зимний дворец – 2
12. Россия – 2
13. Урал – 2
14. Владивосток
15. Нева
16. СССР
17. Чернобыль

Среди топонимов наблюдаем следующие разновидности:

астионимы (названия городов) – 5,

хоронимы (названия больших территорий, областей, обширных пространств) – 4,

урбанонимы (названия объектов внутри населённого пункта) – 5, среди них ойкодомонимы (собственное имя здания) – 3,

гидронимы (названия водных объектов) – 3.

**Идеонимы** (названия «объекта умственной, идеологической и художественной сферы человеческой деятельности» - Подольская Н.В.):

1. «Золотое кольцо»
2. «Кривое зеркало»
3. «Новая волна».

При написании русских имён собственных студенты пользовались в основном кириллицей, но те, кто слабо владеет русским языком, писали латиницей, в частности: Ļevs Vigotskis (Лев Выготский), Sarkanais laukums (Красная площадь), Maskava (Москва), Alla Pugačova (Алла Пугачёва), Aleksandrs Puškins (Александр Пушкин), Ermitaža (Эрмитаж), Baikāls (Байкал), Pēterburga (Петербург), Maskavas Valsts Universitāte (Московский государственный университет), Ļenins (Ленин), Černobiļa (Чернобыль), Sibīrija (Сибирь), Putins (Путин). Было также смешение алфавитов - Зимний pils (вместо Зимний дворец).

В написаниях по-русски встречались ошибки, например:

Вольга (вместо Волга), Максим Галькин (вместо Максим Галкин), Пугачува, Пугачова (вместо Пугачёва), Москова, Масква (вместо Москва), Гарбачов (вместо Горбачёв), Леонтев (вместо Леонтьев), Русия (вместо Россия), Красний площадь (вместо Красная площадь), Лаима Ваикуле (вместо Лайма Вайкуле), Сантпетербург (вместо Санкт-Петербург) и другие.

В целом по результатам анкетирования можно сделать такие выводы:

1. Круг онимов разнообразен.
2. Преобладают антропонимы.
3. Многочисленную группу составляют также топонимы.

Работа над ономастикой требует внимания при изучении русского языка как иностранного в различных аспектах: собственно лингвистическом – на разных языковых уровнях (фонетико-фонологическом, графико-орфографическом, морфемно-словообразовательном, лексико-семантическом, морфолого-синтаксическом, стилистическом), лингвокультурологическом, коммуникативно-ассоциативном.

#### **Литература:**

1. Павловская Л.Г. Ономастика в русской песне – Русский мир и русское слово в межкультурном пространстве: Международная научная конференция. - Стамбул, 2011. – С. 234-239.
2. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. - М., 1978. – 198 с.
3. Суперанская А.В. Современный словарь личных имён: сравнение, происхождение, написание. - М., 2005.



**Петкова Г.Р.**

*кандидат филологических наук, доцент  
Софийский университет Святого Климента Охридского*

**Николова В.В.**

*кандидат филологических наук, Государственный университет  
библиотекovedения и информационных технологий  
София, Болгария*

## **ГЛОБАЛИЗАЦИЯ, ЕВРОПЕЙСКАЯ ЯЗЫКОВАЯ РАМКА И НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ВОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (на примере изучения японского языка и культуры)**

**Abstract.** Teaching a foreign language involves simultaneously the search for new methodology as well as the update of classical means in the attempt to assist the learner to transform information and knowledge into skills and abilities. Without being transformed into skills any knowledge remains only in short-term memory and is soon lost for the carrier, leaving the

learner not only with poor performance results, but also with a lowered motivation status. Hereby we shall outline the frame of events initiated by the Japanese studies section at Sofia University in unison with the newest tendencies in foreign language education with a major focus on “can-do” skills. Among these we shall emphasize especially on a recent multi-language and multi-cultural event which seems to produce higher results in the acquisition of communication skills and in motivating and educating Japanese studies specialists.

Перед процессом обучения иностранным языкам в мире всегда стояло несколько основных проблем: *во-первых*, как следует преподавать иностранный язык максимально эффективно, достигнуть долговременный и активный результат, *во-вторых*, как адаптировать преподаваемый материал к индивидуальным потребностям каждого обучаемого, *в-третьих*, как преподавать в соответствии с самыми новыми достижениями в области обучения иностранному языку.

В Болгарии обучение японскому языку начинается с 1967 года, когда впервые Софийский Университет предлагает курсы по японскому языку и культуре всем желающим изучать этот язык. В последующие годы программа расширяется, а в 1990 году поставлено начало специальности «Японская филология», изначально как пятилетний магистерский курс обучения [7:16-17]. С 1994 года специальность называется «Японистика», а с 2000 г. в соответствии с введенной Болонской системой высшего образования в Европе, курс уже делится на две части: 4 года – бакалавриат и возможность продолжить свое обучение в магистратуре, а затем и в аспирантуре по схеме 4–2–3. Сегодня по программе бакалавриата обучение продолжается 4 года, в магистратуре – 1 год, а в аспирантуре – 3 года.

Программой в бакалавриате предусмотрено определенное количество занятий по языку /практический язык, лингвистика, перевод - 1500 часов/, и соответствующее количество занятий по таким предметам как: японское страноведение, литература /введение в японское литературоведение, классическая японская литература, современная японская литература/, история, этнография Японии, экономика и управление и др. [10].

В последние несколько лет специальность активно ищет новые методы и формы в процессе обучения, в особенности, учитывая Европейскую языковую рамку и стандарты, установленные Японским фондом по отношению к преподаванию японского языка [11].

Европейская языковая рамка предполагает преподавание языка в узкой связи с культурой соответствующего народа и с прямым отношением к выработке конкретных умений, которые обучающиеся усваивают поэтапно и, которые имеют прямое приложение в письменном и устном общении, и во всех формах использования языка [12]. Если подвергнуть обобщению описанную модель, то можем определить ее так – каждая преподаваемая единица напрямую связана с ее употреблением в реальной ситуации. Единицы накапливаются постепенно, и освоение пяти основных составляющих – чтение, письмо, говорение, слушание и коммуникация, может идти параллельно или независимо одно от другого, в соответствии с индивидуальными целями обучения. Накопление языковых единиц, однако, обязательно связано с усвоением знаний соответствующей культуры.

В целях достижения вышесказанного, нами были введены новые приемы в процессе обучения студентов, которые в основном коснулись методики преподавания – перечислим главные из них, но остановимся только на одном более детально.

Начнем с изменений, которые наступили в стандартных семинарских занятиях. На первом курсе накопление основных единиц следует отчасти классическую модель преподавания, но все чаще отводится внимание на диалогическое развитие речи, сочинения, презентации, с одной лишь целью, чтобы студенты как можно скорее начали применять заученную лексику и грамматику. Этот процесс раскрывается и развивается на втором курсе обучения, и достигает свой пик на третьем и четвертом курсах, где занятия по японскому языку проводятся преимущественно в форме решения проектных задач, связанных с конкретными тема-

ми и умением выявить и развить как устную, так и письменную речь.

Таким примером является дискуссия по предварительно заданным актуальным для молодых людей темам, по которым они должны провести исследование в интернет сети или, посетив библиотеку, затем подготовить небольшую презентацию и принять участие в дискуссиях во время занятий. Практика показала, что интерес к заданной теме по большому счету мотивирует студентов подготовиться за ранее достаточно хорошо и принять активное участие, так как схожие темы предоставляют возможность высказаться и представить свое мнение и понимание.

Другим примером развития коммуникативных умений может послужить форма создания интернет странички, для которой студенты четвертого курса готовят тексты о Болгарии на японском языке. Хотя по своему содержанию выбранная форма напоминает путеводитель, студенты сами подбирают тему, о чем именно будут писать и сами собирают информацию, следят за комментариями потребителей и отвечают на них. Подобного рода задачи также позволяют учащимся высказать свое мнение и мировосприятие, не обременяя себя стереотипностью формы, и что особенно важно – такой подход дает практический результат, являясь сильным мотиватором для студентов [8].

Исключительно интересные результаты в этом (2013-2014 учебном) году были достигнуты при переводе классического произведения Исэ Моногатари, как часть семинарских занятий по старояпонскому языку. Согласно проведенной анкете в конце годового курса изучения мотиватором для студентов стала возможность представить эти переводы широкой публике. Иными словами – то, что мы делали на занятиях, стало не только самоцелью заучивать определенные языковые единицы, а также, достигнуть определенный результат, которым могут воспользоваться не только участники соответствующего курса, но и более широкий круг читателей общественности.

Схожий эффект показали и новые формы, которые были включены в семинары по предмету Этнография Японии. Основной целью курса, конечно же, является знакомство студентов с некоторыми основными особенностями японской этнографии. Практика в последние несколько лет показала, что классическое чтение лекций с заучиванием материала к экзамену не только не может дать долговременные результаты, но и плохо работает в плане мотивации студентов. Поэтому в программу курса были включены такие формы проведения занятий как дискуссия, а также внеклассное чтение, самооценка выученного материала в форме портфолио. Самым эффективным, однако, оказался групповой проект для подготовки студенческой выставки, состоявшейся в Национальном этнографическом музее в Софии в начале 2014 года, где была представлена традиционная Япония глазами изучающих японский язык и культуру. Студенты должны были сами подготовить модели экспонатов, переводы, эссе, предложить дизайн оформления и интерактивные уголки для публики. Таким образом, проект предоставил студентам возможность осмыслить информацию – то, что они знают о японской культуре, и найти лучший вариант представить ее болгарской публике. Студенты приняли очень активное участие и в подготовке и в реализации проекта, что в свою очередь вновь доказало, что пассивное заучивание информации уже не является достаточным. Нам нужно искать платформу активной реализации, которая поможет превратить выученное в *умение*, что со своей стороны поведет за собой положительные результаты и усиление мотивации к усвоению нового знания.

И наконец, еще один проект, который совмещает все вышесказанное – проведение уже в третий раз Балканского летнего лагеря по японскому языку (при финансовой поддержке Японского фонда) [13]. В проекте принимают участие студенты-японисты из пяти балканских государств, которые собираются на неделю на болгарском побережье Черного моря и общение между ними только лишь на японском языке. Цель такого экспериментального лагеря коммуникация на японском языке и воссоздание японской культуры глазами участников носителей иной культуры, иного языка – не японского. Реализация такого лагеря, конечно же,



становится реальностью при активном участии японских преподавателей, т.е. носителей японского языка и культуры.

Фундамент, на который опирается вся структура лагеря, очень гибкий. Общее количество участников в проекте 40 человек из них половина студенты двух болгарских вузов - Софийского университета имени Климента Охридского и Великотърновского университета имени Паисия Хилендарского, остальные двадцать участников по 5 человек из каждой страны (Сербия, Турция, Румыния и Македония). В работе лагеря с каждым годом увеличивается количество допускаемых гостей лагеря, которые при желании могут подключиться к работе организаторов и преподавателей, в качестве помощников.

Основная цель проведения такого лагеря осуществление коммуникации между участниками путем общения на японском языке, что достигается простым способом смешивания всех участников – как при размещении в гостиничной базе, так и при распределении по группам в работе планируемых занятий. Совместное общение всех участников – студентов и преподавателей (из каждой страны по 4 студента и 1 преподаватель), исключение составляет только принимающий университет, автор проекта (т.е. Софийский университет) – работа по группам, проведение практических семинаров 2 – утром и 1 – во второй половине дня, который является подготовкой к фестивалю японской культуры. Такой фестиваль каждый раз проводится перед разными группами:

- в первый год проведения это был широкий круг общественности города Бургас,
- во второй год – знакомство школьников старших классов (из школы с углубленным изучением английского языка) с разными аспектами японской культуры с традициями в области танца, караоке, оригами, манга и аниме [9],
- в третий год исключительно сложная задача встала перед студентами, т.к. необходимо было представить японскую культуру перед детьми из детского сада.

Сложность заключается в том, что у всех участников фестиваля средством общения со «зрителем» был только японский язык, т.е. перед участниками встала задача найти правильный подход, чтобы представить элементы новой для «зрителя», что само по себе является вызовом к поиску способов общения и развитию коммуникативных умений.

Очень полезным в работе лагеря является обратная связь с участниками, а именно, анкеты, которые участники заполняют до своего отъезда, где они высказывают свои мнения, пожелания и оценивают продуктивность такого рода летнего лагеря, как элемент обучения. Такая форма общения и создание микроклимата для стимулирования коммуникации и, объединив единомышленников в целях достижения определенной общей цели, показало следующие результаты, по мнению участников, им удалось: - найти новых друзей из разных стран и общаться с ними на японском языке;

- узнать много нового не только о японской культуре и японском языке;
- расширить свой кругозор в процессе общения с представителями других народов;
- найти новый стимул и мотивацию развить свои знания и умения общаться.

Коммуникация есть «специфический вид деятельности, содержание которого является обмен информацией между членами одного языкового сообщества для достижения взаимопонимания и взаимодействия» [1:117] и именно в таком проекте как Балканский летний лагерь осуществляется такая коммуникация. Коммуникация не только как обмен информации, но и как расширение коммуникативных возможностей – развитие межкультурной и коммуникативной компетенции. Так как коммуникативная компетенция есть «способность решать средствами *иностранного языка* актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения. Способность реализовывать *лингвистическую компетенцию* в различных условиях *речевого общения*» [1:109]. Именно на реализацию лингвистической компетенции на японском языке указывают участники проекта,

возможность решать поставленные задачи и развивать коммуникативные компетенции. Ведь основными составляющими коммуникации являются *речевая деятельность* и *речевое поведение*. Н.И. Формановская отмечает, что «речевые действия как психолингвистическая реальность обеспечены активными взаимодействиями двух главных действующих лиц коммуникации» [6:67], а речевое поведение – «ориентировано на обычаи и традиции культуры» [6:67]. Работа «сообща» в команде, вне аудитории в условиях неформального общения именно такую среду общения для развития коммуникации и коммуникативных умений, сочетание речевой деятельности с речевым поведением обеспечивает всем участникам такого рода проект. И мы надеемся, что этот проект продолжит свое существование и расширится в будущем участниками и из других европейских стран.

### Литература:

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: «Златоуст», 1999. – 472 с.
2. Васильева Т.В., Левина Г.М., Ускова О.А. Еще раз о коммуникативной компетенции: возвращение к истокам / Т.В. Васильева, Г.М. Левина, О.А. Ускова // Русский язык за рубежом. – М., 2012, № 4. С. 17-23.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: «Русский язык», 1983. – 269 с.
4. Колесов В.В. Язык и ментальность: сравнение европейских менталитетов / В.В. Колесов // Русский язык за рубежом. – М., 2013, № 5. С. 55-63.
5. Петкова Г.Р. Етнография на Япония. – София: «Звезди», 2010. – 165 с.
6. Формановская Н.И. Общение как единство речевой деятельности и речевого поведения / Н.И. Формановская // Русский язык за рубежом. – М., 2013, № 5. С. 64-69.
7. Цигова, Б. 20 years of Japanese studies program at Sofia University: what we have done and what we must do. In Conference Proceedings Bulgaria-Japan-the World. 2013. С. 16-20.
8. 飯尾幸司、コレヴァ・エレオノラ (2012) : 「ソフィア大学における課題遂行型授業例—日本人のためのブルガリア紹介ブログ作成」 『課題遂行型学習における授業実践と教授法』 中東欧日本語教育研修会 2012 報告書、Budapest: JF 2012. pp. 95-101.
9. Petkova, G. 「ソフィア大学日本学専攻における異文化間コミュニケーション能力を育てる活動・アクティビティ」 『中東欧日本語教育研修会 2013 報告書』 Budapest: Japan Foundation 2103. pp. 44-50.
10. [http://www.unisofia.bg/index.php/bul/universitet\\_t/fakulteti/fakultet\\_po\\_klasicheski\\_i\\_novi\\_filologii/specialnost\\_i\\_bakalav\\_rski\\_programi/fakultet\\_po\\_klasicheski\\_i\\_novi\\_filologii/yaponistika](http://www.unisofia.bg/index.php/bul/universitet_t/fakulteti/fakultet_po_klasicheski_i_novi_filologii/specialnost_i_bakalav_rski_programi/fakultet_po_klasicheski_i_novi_filologii/yaponistika). Дата обращения: 31 июля 2014.
11. <http://www.jfn.org/language/standard.html>. Дата обращения: 31 июля 2014.
12. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf). Дата обращения: 31 июля 2014.
13. <http://yaki.holy.jp/blog/>. Дата обращения: 26 марта 2013.



**Петрикова А.**  
доцент, PhD. Прешовский  
университет, Прешов,  
Словакия

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

### Abstract

The changes taking place in the society certainly influence the ability to perceive information, competently select, organize and transform it. The formation of a new model of diversification techniques of intercultural education promotes the ability to work professionally with information rich texts to extract valuable facts for students. This model allows the competency-based approach

to learning a foreign language in terms of intercultural education. The main purpose of this model is to train teachers creatively and strategically organize the educational process and create a culturally competent personality in the process of familiarization with the culture studied.

Глобальные изменения, происходящие в современном мире, диктуют направление локальных перемен в обществе конкретной страны. Задачей компетентного преподавателя русского языка становится умение обрабатывать, логично и профессионально трансформировать и транслировать данные процессы обучаемым.

Изменяющийся облик общества под натиском проблем разного характера, влияет на личность преподавателя, который должен правильно воспринимать все трансформационные процессы и быть эталоном гуманистически направленного отношения не только к ученикам, администрации школы, но и к самому себе. Какова же роль полиязычной культуры в контексте гуманизации образовательного пространства? На наш взгляд, полиязычная культура предоставляет «выход на творческое взаимодействие внутри гуманитарных наук, на диалог культур, актуализируя возможности процессов культурного и языкового многообразия» (Петрикова, Куприна, Галло, 2013, с. 32).

Исходя из контекста *поликультурной образовательной парадигмы*, мы считаем педагогический процесс «составной частью культуры не только конкретного общества, но и всего межкультурного пространства» (там же, с. 127). Такой взгляд на педагогическое образование уже закрепился не только в педагогических науках, но и в лингводидактике (Балыхина, Денисова, 2010). Исследования показывают, что актуальность поликультурной образовательной парадигмы исходит из результатов общения представителей разных культур. Неудовлетворительный исход коммуникативного акта зависит не только от недостаточного знания самого иностранного языка, но и от невербальных аспектов, недопонимания участников разговора в невербальном плане, когда не восприняты мысли, эмоции, мотивы коммуникантов.

*Поликультурное образование* образует систему равноценных аспектов:

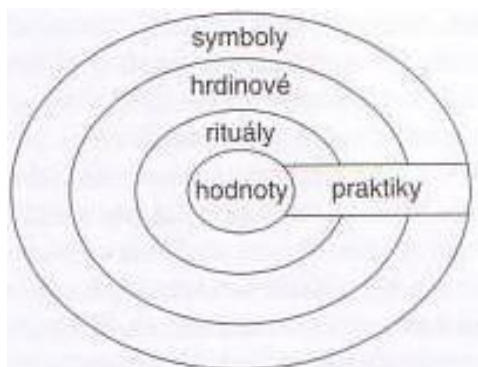
1. Специальных знаний и умений,
2. Приемлемого поведения и действий, используемых при межличностных контактах и взаимодействии с представителями различных этнических групп, и помогающих быстрому достижению взаимопонимания и согласованию общих интересов без серьезных негативных последствий.

(Петрикова, Куприна, Галло, 2013).

Одним из аспектов культуры, определяющих значительность поликультурного образования, является обмен культурными ценностями, взаимотолерантное отношение представителей разных культур. В связи с этим необходимо подчеркнуть идею *культурной диверсификации образования*. Культурная диверсификация локального образовательного пространства представляет собой модернизацию и совершенствование образовательной системы, расширение способов сотрудничества как в локальном, так и в глобальном плане, обогащение новыми стратегиями обучения. Современная образовательная система является сложной многоуровневой структурой, базирующейся как на традиционных, так и на инновационных методах духовно-нравственного воздействия. Именно историко-культурному аспекту необходимо уделить серьезное внимание. Ведь формирование локальной образовательной системы связано с формированием ее аксиологической парадигмы в историческом плане. Такие гуманистические компоненты как наука, художественное искусство, философия, религия являются основными составляющими культуры, повлиявшими и на современное состояние образования. Таким образом, поликультурная система образования представляет собой целенаправленный образовательно-гуманизационный процесс гармонизации жизнедеятельности человека и социума.

Результатом данного процесса является культурно и образованно *компетентная лич-*

ность. Голландский исследователь по кросскультурному менеджменту Герт Хофстеде культурную идентичность личности представляет при помощи «диаграммы луковицы». Хофстеде графически обозначил слои луковицы в качестве основных знаков культурной идентичности личности и определил среди них следующие компоненты:



(Hofstede, 1999, с. 9)

Первый слой (*symboly*) представляют символы и артефакты. Это слова, изображения или объекты, которые имеют значение только для представителей данной культуры. Символы зачастую глобализируются, поэтому целью локального образования является формирование положительного отношения, сохранения символов данной культуры.

Второй слой (*hrdinové*), т.е. победители, лидеры, герои и героини, которых высоко ценят в данной культуре, либо те, кто олицетворяет собой эту культуру. Лидеры могут быть образцом для поведения представителей данной культуры. Лидером может стать каждый преподаватель и его обучаемые.

Третий слой (*rituály*) – это ритуалы, которые отличают поведение представителей данной культуры. Ритуалы могут меняться в зависимости от местности, климата, религии.

Четвертый слой (*hodnoty*), т.е. ценности, которые находятся в центре луковицы и представляют коллективные предпочтения представителей культуры поступать (*praktiky*) каким-либо определенным образом. Ценности формируются в микро- (в детстве, в семье) и макросоциальных структурах: в образовательных учреждениях.

Целесообразно представить локальную педагогическую систему в качестве луковицы и задать несколько вопросов, с целью определить ее основные культурные особенности. В словацких условиях на вопрос: «Какие слова вы вспоминаете, когда произносим слово *педагогика*?», последует ответ: «Я. А. Коменский», труды которого являются основными для современной педагогики. На следующий вопрос: «Возникает ли у вас какой-либо образ или метафора в связи с современной образовательной системой?», ответить можно «учитель народов», которым является Я. А. Коменский.

Луковицу Хофстеде, на наш взгляд, можно использовать в качестве и основной модели *методики межкультурной диверсификации образования*. Для формирования межкультурной коммуникативной компетентности необходимо использовать модель культуры, которая является ретранслятором данной культуры. При разработке такой модели можно опираться на луковицу Хофстеде, отражающую менталитет народа данной страны. Обучение иностранному языку, таким образом, является межкультурным погружением в иную культуру, с ее символами, героями, ритуалами, а главное – ценностями.

В процессе межкультурного образования обучающиеся не только знакомятся с выше приведенными знаками культурной идентичности личности, но и сравнивают их со знаками собственной культуры. В ходе межкультурного диалога происходит осознание собственной

культуры (символов, героев, ритуалов, ценностей) и расширение осознания поликультурности мира. При контакте с представителем иной культуры обучаемый уже готов к восприятию и пониманию иного мышления, ценностей и действий. При этом выделяется индивидуальность другого представителя культуры, которая исходит из принадлежности его к *коллективистской культуре*, либо к *индивидуалистской культуре*.

Считается, «что в *коллективистской культуре* интенсивно учиться надо в молодости. В школе акцент делается на практическую сторону теоретических знаний. Правильным и эффективным обучением считается обучение, которое сосредоточено на том «как» или «каким образом» сделать что-то. В *индивидуалистской культуре* обычным подходом является утверждение об обучении через всю жизнь (*life-long learning – LLL*). Акцент в обучении делается не на теорию и не на практическое использование, а на умение самостоятельно научиться тому, что требуется в настоящий момент. Школа учит не как что-то делать, а как научиться самому что-то делать. Это объясняется тем, что при современных Интернет- и других коммуникативных технологиях нарастание информации происходит очень быстро и усвоение всех знаний становится невозможным. Например, профессиональные знания, полученные в высших учебных заведениях (университетах), значительно устаревают уже к моменту их окончания. Следовательно, единственно полезным навыком (за исключением базовых основ) становится **умение самостоятельно учиться**. В современной системе образования в настоящее время утверждается именно этот подход» (Петрикова, Куприна, Галло, 2013, с. 140).

Предложенная нами модель *методики межкультурной диверсификации образования* позволяет перейти к измененной системе обучения иностранному языку, изменив цели системы, методы, средства и формы обучения.

Одним из важных условий является изменение мышления самих преподавателей иностранного языка, их готовность к применению новых стратегий обучения (прямых и косвенных), умению отбирать качественные тексты с учетом возраста, состава аудитории, учета культурных различий не только в вербальной, но и в невербальной коммуникации.

Таким образом, *модель межкультурной диверсификации образования* включает основную цель образования – формирование межкультурно компетентной личности. В *содержание данного образования* входят знаки культуры изучаемого иностранного языка с учетом родной культуры и языка. *Основными единицами образования* являются тексты, в которых отражаются символы, ритуалы, герои, ценности данной культуры. *Средствами образования* являются современные межкультурные учебники, мультимедийные средства, разработанные в данной стране и отконсультированные представителями иной культуры.

#### Литература:

1. Бальихина, Т.М. – Денисова, А.А. Межкультурализм как педагогическое явление и образовательная стратегия// Русский язык и культура в пространстве русского мира. Материалы II конгресса РОПРЯЛа. СПб., 2010. С. 194 – 201. ISBN 978-5-91395-062-8.
2. Гумбольдт Вильгельм фон. Язык и философия культуры. Москва, Прогресс. 1985. С. 450.
3. Куприна, Т.В. Развитие межкультурной коммуникативной компетентности студентов-менеджеров при изучении иностранного языка. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2006. 220 с.
4. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. М.: «МГЛУ», 2003. 25 с.
5. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» М.: Просвещение, 2000. 159 с.
6. Пассов, Е.И. – Кибирева, Е. – Колларова, Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования, Санкт-Петербург, 2007.
7. Петрикова, А. – Куприна, Т. – Галло, Я. Введение в дидактику и межкультурную коммуникацию/ Anna Petrikova, Tamara Kuprina, Jan Gallo; Recenzenti Konstantin Levitan, Laura Asatryan. 1. vyd. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2013. - 364 s. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis. Vysokoškolská učebnica 59 ; AFPh UP 394/475). ISBN 978-80-555-0766-8.

8. Петрикова, А. – Куприна, Т. – Галло, Я. Didaktika ruštiny I. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove, 2013. 176 с. ISBN 978-80-555-0819-1.
9. Петрикова, А. – Куприна, Т. – Галло, Я. Didaktika ruštiny II. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove, 2013. 175 с. ISBN 978-80-555-0820-7
10. Петрикова, А. Новое в иноязычном образовании: поликультурное образование, поликультурная дидактика – в действии.// Основные тенденции развития русского и других славянских языков в современном мире. Сборник научных трудов по материалам международной научной конференции 15-16 мая 2014. Брно, 2014. С. 499-503. ISBN 978-80-263-0595-8.
11. Hofstede, G. Kultura a organizace. Software lidské mysli. Přel. L. Kolman. 1. vydání Praha: Filosofická fakulta University Karlovy, 1999. 279 s. ISBN 80-85899-72-8.
12. Ries, L. Člověk a výchova. K humanizaci školy a edukace. Ostrava, 2008. 211 s. ISBN 978-80-900745-4-5.
13. Ries, L. – Kollárová, E. (eds.) Svět cizích jazyků. Svet cudzích jazykov. DNES. Inovační trendy v cizojazyčné výuce. Inovačné trendy v cudzojazyčnej výučbe, Bratislava: DIDAKTIS, 2004, 188 s.



*Пешикова Н.П.*  
*доктор филологических наук, профессор*  
*Башкирский государственный университет*  
*Уфа, Российская федерация*

## ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ ТЕКСТА

**Abstract.** The article discusses some aspects of psycholinguistic research considered from the view point of cross cultural communication training. The experimental investigations of text comprehension based on the theoretical principles of “text psycholinguistics” conducted by the author of the paper with the team of young researchers are presented. The research method known as “internal text” is used in the investigations described with the purpose of studying mechanisms and strategies of comprehension. The latter, as known, makes the basis for effective communication, both of cross cultural and intra cultural character. The results obtained are used in communication training text-books developed by the author. In addition the paper discusses the algorithmic model of text information retrieval proposed by the author.

Одной из важнейших задач при обучении межкультурной коммуникации является обеспечение взаимодействия всех участников образовательного процесса с целью такого воздействия на языковое сознание обучаемых, результатом которого станет формирование у них всех необходимых умений осуществления успешного и эффективного иноязычного общения. В связи с этим представляется уместным привлечение последних достижений современной психолингвистики, занимающейся экспериментальным изучением языкового сознания носителей языка, и в частности, одного из ее направлений, известного в российском языкознании как «психолингвистика текста».

Как известно, в основе любой коммуникации лежит тот процесс, который мы обозначаем общим для гуманитарных наук термином «понимание». Успешное общение предполагает, прежде всего, достижение понимания между его участниками, независимо от того, осуществляется ли оно на родном или на чужом языке. Следует также отметить, что понимание вербальной информации не всегда обусловлено только усвоением языковой и речевой систем, национально-культурной специфики и жизненных реалий социума. И хотя, без сом-

нения, все названные факторы важны в равной степени, для тех, кто профессионально занимается обучением коммуникации, помимо владения перечисленными выше знаниями, необходимы также знания законов и механизмов восприятия и понимания информации в форме текстов, составляющей один из главных стратегических ресурсов нашего времени, информационный ресурс.

Какого высокого развития не достигали бы информационные технологии современного мира, основной формой хранения и передачи информации в нашем обществе остаются вербальные и невербальные тексты самых разнообразных типов, образующие дискурсивные пространства, связанные с разного рода человеческой деятельностью [Пешкова 2013б].

Таким образом, обращение к знаниям общих и частных закономерностей восприятия и понимания информации, представляется весьма значимым для разработки эффективных методов и методик обучения межкультурной коммуникации. Некоторыми знаниями в этой области, как известно, располагает современная психолингвистика текста.

Напомним, что термин «психолингвистика текста» был введен профессором А.И. Новиковым, заложившим основы теории смысла текста в начале 2000-ых гг., автором монографии «Семантика текста и ее формализация», охарактеризованной современниками как научный «бестселлер» конца двадцатого века [Васильева 2004: 7]. Одной из главных задач психолингвистики текста стало исследование различных аспектов процесса понимания информации в текстовой форме и разработка модели понимания текстов разных типов.

Теоретические принципы новой научной парадигмы нашли воплощение в экспериментальном методе «встречного текста» А.И. Новикова или «контр-текста» (термин, используемый ранее Н.И. Жинкиным), представляющего собой набор вербализованных реакций реципиента, возникающих в его сознании в процессе восприятия и осмысления текстовой информации. Впервые метод был опубликован при жизни самого автора в 2003г. в журнале «Вопросы психолингвистики» [Новиков 2003].

Теоретико-экспериментальные исследования, осуществленные профессором А.И. Новиковым, возглавлявшим отдел прикладного языкознания московского Института языкознания РАН, получили дальнейшее развитие в трудах его учеников и последователей в Уфе и Перми. В том числе в наших работах [Пешкова 2004], [Пешкова 2009], [Пешкова 2010], [Пешкова 2013а], а также в исследованиях, выполненных группой молодых ученых под нашим руководством [Матвеева 2004], [Кирсанова 2007], [Авакян 2008], [Анохина 2010], [Давлетова 2012], [Моисеева 2013].

Следует напомнить, что процедура экспериментальной методики, в основе которой лежит метод «встречного текста», состоит в том, чтобы испытуемые, читая текст, последовательно записывали «все, что приходит им в голову» в момент прочтения конкретного предложения, не забегая вперед [Новиков 2003]. Это могут быть ассоциации, мнения, оценки, суждения, воспоминания и т.п. Таким образом, сам реципиент регистрирует реакцию своего сознания на информацию, представленную в предложениях воспринимаемого им текста.

Порождаемые в результате «встречные тексты» мы рассматриваем как вербализованный процесс понимания исходного текста. Экспериментаторы получают множество комбинаций различных видов вербальных реакций, возникших в языковом сознании реципиентов. Устойчивые наборы таких комбинаций, присущие определенным адресатам, можно рассматривать как индивидуальные стратегии понимания, используемые испытуемыми в процессе восприятия и обработки информации. В то же самое время наблюдается формирование инвариантных комбинаций реакций определенных видов, типичных для большинства реципиентов при восприятии того или иного типа текста.

Наши разработки общей модели понимания текста, осуществляемые в последние десять лет в русле обозначенной выше парадигмы, позволяют говорить о некоторых результатах, связанных с изучением общих и частных законов и механизмов понимания.

Как мы уже отмечали, исследования понимания письменных текстов различных типов с использованием метода «встречного текста» способствовали выявлению нескольких видов стратегий обработки информации, на которые опираются реципиенты в зависимости от своих индивидуальных психологических особенностей, опыта, предшествующих знаний, а также в зависимости от типа воспринимаемого текста [Пешкова 2013а]. Наши экспериментальные исследования демонстрируют, что в общем поле реакций, составляющих «встречный текст» испытуемого, как правило, наблюдается преобладание реакций того или иного вида, составляющих ядро стратегии обработки информации адресатом.

Разрабатываемая модель названа нами интерактивной, поскольку процесс восприятия текстовой информации реципиентом осуществляется в режиме «on-line», при этом адресат ведет несколько внутренних диалогов, «диалог с текстом» непосредственно, диалог с его автором опосредованно, и в ряде случаев диалог с самим собой. Именно эта особенность порожденного в процессе понимания «встречного текста» придает построенным с его помощью моделям интерактивный характер.

В экспериментальных исследованиях А.И. Новикова на материале двух типов текстов, художественного и научного, было выявлено пятнадцать видов реакций. Автор метода обозначил их такими терминами, как ассоциация, мнение, оценка, визуализация, генерализация, перевод, вывод, интертекст, инфиксация и др.

В наших экспериментах в качестве объекта понимания использовались научно-популярные тексты (на русском и английском языках), а также тексты Библии и развлекательных глянцевого журналов. Нами было обнаружено три новых вида реакций и несколько подвидов. Два из них сопровождали понимание научно-популярного текста, это – компликативный вид, включающий в себя несколько реакций [Кирсанова 2007], и реакция «замещения смысла» (или «подгонки смысла») [Пешкова 2009]. Третий вид был зарегистрирован при восприятии и осмыслении библейских текстов, он представляет собой либо прямую констатацию отсутствия/недостатка знаний по проблеме, как правило, сопровождаемую самокритикой, либо имплицитное признание в недостаточном знании (отсутствии знаний) тех или иных фактов [Давлетова 2012].

Изучение особенностей восприятия и понимания текстов глянцевого журналов добавило несколько разновидностей известных реакций, таких как ироничная оценка, реакции одобрения и поддержки и, напротив, неодобрения и осуждения, реакция непосредственного обращения к собственному опыту и т.п. [Моисеева 2013].

Нужно отметить, что в настоящее время работу по созданию интерактивной модели понимания текста нельзя считать завершенной. Общая модель не завершена, прежде всего, потому, что она представляет собой открытую систему, в которой заложены потенциальные возможности для продолжения исследований на материале новых типов текстов, как письменных, так и устных, возникающих в различных коммуникативных областях по мере развития уже существующих и появления новых сфер деятельности человека.

Тем не менее, полученные на сегодняшний день результаты могут быть полезны для использования в самых разнообразных практических целях, и, несомненно, в образовательном процессе при обучении межкультурной коммуникации. Знание стратегий обработки информации, используемых реципиентами при понимании тех или иных типов текста, позволяют преподавателю разрабатывать новые технологии и методики с учетом особенностей восприятия и понимания текстов конкретного типа.

В процессах моделирования реальных коммуникативных ситуаций в аудитории или системы заданий для работы с информацией в форме определенного типа текста возможно использование *механизма усиления или обострения восприятия*, способствуя возникновению конкретных реакций на конкретный вид информации, таких, например, как ассоциация и визуализация. Учитывая фактор преобладания известных видов реакций, сопровождающих



восприятие данного типа текста, можно подводить участников коммуникации к формулированию и высказыванию собственных оценок и оценочных мнений, концентрировать их внимание в большей степени на содержании или смысле воспринимаемого сообщения, в зависимости от целей и задач обучения.

Как показали результаты наших психолингвистических экспериментов, смысловые виды реакций, такие как, оценка, мнение, аргументация, предположение, прогноз, сопровождают понимание любых видов информации в форме самых различных типов текста. Иными словами, подобные механизмы обработки информации играют значительную роль в процессах ее восприятия и осмысления, и это необходимо использовать при организации обучения эффективной коммуникации.

Хотелось бы отметить еще одну важную проблему, связанную с обучением межкультурной и интракультурной коммуникации, решение которой, как нам представляется, также лежит в области исследований психолингвистики текста. Известно, что отношение к знаниям как стратегическому ресурсу, присущее современному обществу, предполагает постоянное совершенствование методов и способов их приобретения, умений оперирования ими в соответствии с глобальными целями и локальными задачами, а также и навыков практической работы с информацией.

Ранее нами была предложена интегративная модель формирования коммуникативных умений и навыков работы с информацией [Пешкова 2007], объединившая в себе элементы компетентностного подхода и проблемно-ориентированного обучения, а также опирающаяся на денотативную методику анализа текста [Новиков 1983] и упомянутый выше метод «встречного текста» [Новиков 2003], адаптированный к условиям учебной деятельности [Пешкова 2013б]. Использование психолингвистических методов, названных выше, в разработках технологий обучения обеспечивает возможность формирования и закрепления компетенций, необходимых современному специалисту для работы с информацией в форме устных и письменных текстов с целью решения задач профессиональной и научной деятельности.

Как известно, работа с иноязычной информацией является одной из составляющих современной научной и профессиональной деятельности, в основе которой лежит опять-таки *понимание* как предоснова любых мыслительных операций и процедур. Разработанная нами методика отражает естественный процесс осмысления текстовой информации на любом языке и, таким образом, может использоваться в качестве инструмента понимания и иноязычного текста. Однако нужно иметь в виду, что процессы, которые протекают в естественных условиях в сознании реципиента одновременно, в алгоритмизированной системе заданий представлены пошагово. По сути, в системе заданий заложен алгоритм поиска и извлечения информации из текста, состоящий из нескольких этапов широкого диапазона, которые, в свою очередь, могут предполагать множество более мелких подуровней, шагов, операций.

На первом, начальном, этапе выполняются операции в пошаговом режиме, направленные на то, чтобы адресат сознательно извлекал из памяти всю известную ему информацию по проблеме, отбирая и сортируя факты по принципу полезности/бесполезности/потенциальной пользы для осуществляемой задачи. Если в процессе понимания текста на родном языке часть подобных операций обычно осуществляется на уровне фонового автоматизма, при работе с иноязычной информацией на начальной стадии операции отбора требуют «подключения» сознания, и учебные задания, учитывающие эти особенности, могут быть весьма полезны. Переключение на известную информацию помогает «выйти» за пределы текста, в предметную область, проблемы которой в нем обсуждаются; полезным может оказаться и привлечение предшествующего опыта, разного рода воспоминаний, ассоциаций, способствующих эмоциональному «переживанию» информации [Пешкова 2010].

Хорошо подготовленный и реализованный первый этап во многом обеспечивает успех

этапа второго. В основную задачу данного этапа входит определение не только смысловых вех текста, вербализованных ключевыми словами и связанных с понятийным аппаратом предметной области, но и эмоционально-смысловых доминант, без которых процесс понимания не может быть полным, поскольку они являются носителями не просто содержания, но и *смысла* текста. В процессе реализации данного этапа осознанно отбираются содержательные и смысловые доминанты, представленные разнопорядковыми ключевыми словами. Последние формулируют тему текста, а также его подтемы, суб-подтемы, микро-темы и т.д.

Третий этап имеет особое значение, в связи с тем, что в результате его реализации устанавливаются отношения между выделенными содержательными и смысловыми доминантами, а также между всеми денотатами содержательной структуры. Отношения внутреннего, внутритекстового, плана и внешнего, более широкого, плана соотношений с тем «предметным миром», частью которого они являются.

Как известно, в соответствии с методом денотативного анализа содержание текста можно представить в форме денотатного графа. Его организация соответствует когнитивным структурам и эксплицирует такую их иерархию, в которой каждый денотат, т.е. предмет или понятие реального мира, отображенный сознанием и выраженный средствами языка, занимает свое определенное место [Новиков 1983].

Построенная модель в виде графа может быть преобразована в программу-план порождения собственного высказывания, подготовленного в форме устного сообщения, доклада, выступления в режиме «круглого стола» и т.п.

Предлагаемая методика частично реализована нами в серии учебных пособий, решающих локальные задачи «на понимание» и «на продуцирование» иноязычного текста при обучении межкультурной профессиональной коммуникации [Пешкова 2008], [Пешкова 2012], [Пешкова 2013в]. Однако обсуждаемые выше результаты психолингвистических экспериментальных исследований, без сомнения, имеют гораздо более широкие перспективы для их дальнейшего теоретико-методического осмысления с целью практического использования в процессах обучения межкультурной и интракультурной коммуникации.

#### **Литература:**

1. Авакян А.А. Механизмы и стратегии понимания и перевода иноязычного текста (на материале анализа вариантов перевода научно- популярного текста на английском языке) / А.А. Авакян. – Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Уфа: БашГУ, 2008. – 26 с.
2. Анохина Н.В. Имплицитность как компонент структуры содержания текста и составляющая процессов его понимания / Н.В. Анохина. – Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Уфа: БашГУ, 2010. – 23 с.
3. Васильева Н.В. Предисловие / Н.В. Васильева // Проблемы прикладной лингвистики. Выпуск 2. – М.: Институту языкознания РАН, 2004. – С. 3-8.
4. Давлетова Я.А. Психолингвистическое исследование особенностей понимания библейских текстов / Я.А. Давлетова. – Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Уфа: БашГУ, 2012. – 19 с.
5. Кирсанова И.В. Многозначность семантики текста как реализация индивидуальных стратегий понимания / И.В. Кирсанова. – Автореф. дисс. канд. филол. наук. – Уфа: БашГУ, 2007. – 21 с.
6. Матвеева Н.В. Механизмы формирования смысла и содержания текста в процессе его понимания (на материале анализа вторичных письменных текстов школьников 12-16 лет) / Н.В. Анохина. – Автореф. дисс. канд. филол. наук. – Уфа: БашГУ, 2004. – 22 с.
7. Моисеева А. В. Экспериментальные исследования особенностей восприятия текстов гламурного журнала / А.В. Моисеева // Вестник Челябинского государственного университета. – Серия Филология. Искусствоведение. – Выпуск 83. – 2013. – № 29(320). – С. 89-95.
8. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация / А.И. Новиков. – М.: Наука, 1983. – 215 с.
9. Новиков А.И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания / А.И. Новиков // Вопросы психолингвистики. – 2003. – № 1. – С. 64-76.
10. Пешкова Н.П. Исследование влияния типа текста на механизмы смыслообразования / Н.П. Пешкова // Проблемы прикладной лингвистики. Выпуск 2. – М.: Институту языкознания РАН, 2004. – С. 266-276.
11. Пешкова Н.П. Учебный дискурс и его инфорсфера: роль и место в образовательном процессе / Н.П. Пешкова // Проблемы качества образования. – Материалы 17 Всероссийской научно-методической конференции. – Уфа-Москва, 2007. – С.78-81.

12. Пешкова Н.П. Использование инновационных компонентов денотативной методики в обучении иноязычной речевой коммуникации (письменной и устной) / Н.П. Пешкова. – Учебно-методическое пособие с изложением частной методики изучения дисциплины «Профессиональный иностранный язык» – Уфа: Изд-во Уфимского государственного авиационного технического университета, 2008. – 24 с.
13. Пешкова Н.П. Имплицитность в тексте: препятствие VS стимул и условие его понимания / Н.П. Пешкова // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9. – С.223-236.
14. Пешкова Н.П. Текст и его понимание: теоретико-экспериментальное исследование в русле интегративного подхода / Н.П. Пешкова, А.А. Авакян, И.В. Кирсанова, И.Н. Рыбка. – Монография под ред. Н.П. Пешковой. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. – 268 с.
15. Пешкова Н.П. Английский язык для профессиональной и научной коммуникации / Н.П. Пешкова. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2012. – 112 с.
16. Пешкова Н.П. Психолингвистическая интерактивная модель понимания текста (на материале текстов различных типов) / Н.П. Пешкова // Вестник Томского государственного университета. – Серия Филология. – № 5 (25). – 2013а. – С. 48–54.
17. Пешкова Н.П. Психолингвистический аспект исследования проблемы речевого воздействия (при обучении языковой коммуникации) / Н.П. Пешкова // Индустрия перевода. Материалы V Международной научной конференции.– Пермь: Изд-во Пермского национального исследовательского политехнического университета, 2013б. – С.349-354.
18. Пешкова Н.П. Английский язык для неязыковых специальностей: письменная профессиональная и научная коммуникация / Н.П. Пешкова. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2013в. – 96 с.



**Пиневич Е.В.**

*кандидат педагогических наук, доцент  
Московский государственный технический  
университет имени Н.Э.Баумана  
Москва, Россия*

## **ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРАКТИВНОСТИ В УЧЕБНОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЕ**

**Abstract.** The article presents the basic differences between a computer program from other training aids. Discussed in detail the problem of interactivity: 1) the organization of the control; 2) processing methods answers; 3) business advisory and correction material in educational computer programs. Particular attention is given to testing. Describes processing methods answers: 1) no response assessment; 2) analysis of correctness; 3) labeling; 4) a method of anticipation; 5) a method of parsing the response. Discusses issues related to the use of "direct" and "indirect" assistance in training a computer program.

В современном учебном процессе наряду с такими средствами обучения как учебники, учебные пособия, справочная и научная литература и т.д. особое место занимает компьютерная программа.

Компьютерная программа – это описание алгоритма решения задачи или вопроса для электронно-вычислительной машины (ЭВМ) на языке этой машины. Особенность учебной компьютерной программы во многом определяется спецификой самого компьютера как ТСО. Традиционно под обучающей компьютерной программой понимают учебную информацию (учебный материал), в которой даны подлежащие усвоению знания, умения и навыки, а также способы их формирования. Учебный материал предназначен для повышения уровня

знаний обучающегося и представляет собой различные способы сообщения компьютера: тема, цели, инструкции, задания и т.п. У А.Д. Гарцова мы находим следующее определение: «Компьютерная программа – это педагогическое программное средство, обеспечивающее достижение заданной дидактической цели обучения» [1; с.57]. По нашему мнению, последнее определение наиболее полно отражает действительные цели и задачи, которые ставит перед собой преподаватель РКИ, создающий компьютерную программу.

Такие исследователи, как Е.А. Власов, Т.Ф. Юдина, О.Г. Авраменко, А.В. Шигов выделяют следующие общие отличия учебных компьютерных программ:

- 1) «большая по сравнению с иными средствами обучения, например учебником, время- и трудоемкость разработки;
- 2) необходимость участия в подготовке учебных материалов специалистов различного профиля, в том числе и технического;
- 3) разработка разветвленной информационной базы: отбор и организация справочной, консультирующей и корректирующей информации» [2; с.9].

Эти общие приведенные отличия компьютерных программ от других средств обучения позволяют нам сделать вывод о необходимости знаний, обязательных для составления программы.

Составление компьютерной программы включает несколько этапов:

- 1) этап подготовки (составление "сценария", включающего в себя отобранный и структурированный языковой, речевой и коммуникативный материал; алгоритм предъявления информации; указания по расположению материала; сведения об использовании графики, цвета и звука с описанием их функций);
- 2) этап работы с материалом программиста;
- 3) этап отладки и корректировки содержательной части программы методистом в зависимости от замечаний программиста;
- 4) этап апробации программы;
- 5) этап пробной эксплуатации;
- 6) этап совершенствования и корректировки в зависимости от полученных результатов.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что составление компьютерной программы – достаточно трудоёмкий процесс, осуществляемый и в техническом и в методическом плане.

В научно-методической литературе прослеживается мысль, что очень часто в практике обучения возникают расхождения между программой и результатами (см. работы А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова, А.Н. Щукина). В связи с этим считается, что необходимо осуществлять контроль на основе обратной связи (получения информации об усвоении учащимися учебного материала). Сегодня мы говорим об интерактивности компьютерных программ как об их необходимом свойстве.

Мы предлагаем рассмотреть следующие проблемы интерактивности, распадающиеся на три части: 1) организация контроля; 2) способы обработки ответов учащихся; 3) организация консультирующего и корректирующего материала в учебных компьютерных программах.

**При организации контроля** поддержка компьютера достаточно ощутима. Практически компьютер целиком заменяет преподавателя, выделяя время для творческой работы, так необходимой последнему. Несомненно, компьютер не может заменить преподавателя, но он так же, как и преподаватель:

- фиксирует ответы, реакции, длительность ответов, их правильность или неправильность;
- анализирует;
- объективно оценивает (полностью исключается субъективная оценка, что время от

времени позволяет себе преподаватель);

- корректирует ход учебной работы.

Компьютер избавляет от рутинной механической работы, включающей системные сведения о качестве усвоения материала, об интересах учащихся к той или иной теме и др.

В последнее время создано достаточное количество программ как для аудиторных, так и для внеаудиторных занятий. Это способствует развитию самостоятельности у учащихся, стимулирует учебно-познавательную деятельность.

Известно, что «качество овладения учебным материалом, успешность формирования ведущих языковых умений во многом определяется тем, насколько осознаны учащимися необходимые теоретические сведения» [3; с.179]. Но, как правило, высокая доля загруженности преподавателя русского языка как иностранного не позволяет проконтролировать каждого учащегося по всему материалу, проверив практическое применение полученных знаний в полном объеме. Компьютер решает эту проблему. Он не только проверяет каждого учащегося, но и проверяет в полном объеме все усвоение информации.

Всем известен тот факт, что основным средством контроля речевых умений и навыков служат различные письменные и устные упражнения, предполагающие определенные речевые действия учащихся. Современные технологии мультимедиа содержат программы, где введена работа с письменной речью и предусмотрен режим вводимой речи. Программы включают обработку произношения при помощи специальной программы записи, прослушивания и распознавания речи. Если произношение обучаемого будет достаточно корректным, то компьютер поймет его. Таким образом, компьютер находится в постоянном диалоге с обучаемым.

При компьютеризованном обучении используются все виды контроля, выделяющиеся в методике преподавания русского языка как иностранного: предварительный, промежуточный, итоговый и текущий.

Прежде всего остановимся на предварительном контроле. Этот вид контроля предназначен для выяснения исходного уровня знаний учащихся. Предварительный контроль чаще всего осуществляется в форме тестирования и помещается в программе перед презентацией материала. Полученные результаты дают возможность определения программы для данного учащегося или группы учащихся.

Итоговый контроль выявляет конечный результат и уровень овладения материалом в конце всего обучения. Компьютер ведет статистику обучения каждого студента, при этом возможно использование итогов промежуточного и текущего контроля.

Промежуточный контроль определяет объем усвоения информации каждой темы, раздела учебной программы.

Текущий контроль осуществляется на каждом занятии. Все трудности, ошибки фиксируются немедленно и, исходя из этого, позволяют перейти к следующему этапу обучения или вернуться к предыдущему для более детального рассмотрения.

В помощь преподавателю для осуществления текущего контроля созданы специальные программы, например электронный журнал «Контроль успеваемости», который фиксирует и хранит информацию об оценках, пропусках, опозданиях, ошибках [4; с.46]. Компьютеризованный контроль может быть закрытого типа (при использовании множества языковых игр, средств мультимедиа) и открытого (тест).

Особенностью компьютеризованного контроля является и следующий факт. В учебной программе контроль всегда идет вслед за закреплением материала, и учащийся, пока не усвоит материал, не будет подвержен контролю, в то время как в традиционном обучении учащийся может не подготовиться к занятию и тем самым не сможет выполнить предложенное задание. Кроме того, при компьютерном обучении интерес группы к занятию не пропадает, так как все учащиеся одновременно заняты решением проблемы и каждый выдает свой от-

вет, который фиксирует машина.

Следовательно, компьютеризованный контроль позволяет сократить затраты учебного времени, снизив их до минимума, при охвате всех и каждого. При этом компьютер позволяет преподавателю и учащемуся получить сведения о количестве ошибок, их особенностях, о количестве обращений к дополнительному материалу и сведений о причине ошибок.

В методике преподавания иностранного языка для контроля уровня сформированности речевых умений и навыков широко используют тестирование. Тестовые задания стали неотъемлемой частью каждой компьютерной программы. Этому послужили такие характеристики тестирования, как простота структуры, сжатость, точность, лаконичность.

Тесты или диагностические вопросы – это то, что позволяет выявить подготовленность учащихся по определенному учебному материалу. Тесты могут быть итоговыми, промежуточными, текущими (по одной теме), предварительными (перед презентацией материала). В зависимости от этапа и уровня обучения устанавливается и их сложность. Как правило, структура тестов типична: вопрос – варианты ответов – оценка знаний.

Список тестов и описание каждого теста создаются преподавателем. Описание теста включает в себя: список тем, уровень сложности, количество вопросов, время для ответов и т. д.

Более двадцати лет назад были созданы специальные программы – генераторы тестов, в которые закладывается описание теста. Вопросы для учащихся непосредственно в процессе тестирования распределяет и организывает сама система. При каждом запуске теста будут задаваться новые вопросы, сгенерированные системой случайным образом (программа «Tester» (РУДН), генератор html тестов [5], тесты по разным предметам [6,7]). В частности, программа "Генератор html тестов" создает тестовые задания с использованием JS. Эти тесты используются без подключения к Интернету. Тесты интерактивные, программа сама проверяет и выдаёт процент правильно решенных заданий. Это значительно облегчает работу преподавателя.

В настоящее время существуют программы, позволяющие без программирования создавать контролирующие программы, снабженные графическими иллюстрациями. Преподавателю просто необходимо составить 2 текстовых файла: файл вопросов со ссылками на иллюстрации и файл ответов (программа «Супертест»).

Следует отметить, что есть программы, в которых тест используется не только для контроля, но и для активизации и углубления знаний по соответствующим курсам. Наибольший эффект может быть получен при использовании программы командой из двух обучаемых, поскольку стимулирует обращения к специальной литературе. Именно с этой целью во многих случаях намеренно используются спорные формулировки. Подобные тесты были созданы и разработаны профессором Райзбергом Б.А. [8].

Таким образом, компьютер решает ряд проблем и оказывает существенную поддержку при осуществлении контроля, при этом тратится меньше времени, а система действует не менее, а в некоторых случаях более эффективно.

При осуществлении управления за усвоением знаний учащихся возникают и другие проблемы. Компьютер – не преподаватель. Но он должен проанализировать ответ на вопрос и дать подтверждение или неподтверждение его верности. Принимая это во внимание, следует сказать, что при составлении программы преподавателю необходимо иметь информацию **о видах обработки ответов**, так как именно преподаватель должен подготовить список ответов на заданные вопросы.

В 1990-е годы некоторыми методистами (Е.А.Власовым, Т.Ф. Юдиной, О.Г. Авраменко, А.В. Шиловым) выделялся такой способ обработки ответов, как *сравнение с эталоном* (наложение ответа на образец). По нашему мнению, это достаточно простой и не всегда подходящий вариант ответа. Он возможен в линейных программах и носит ограниченный харак-

тер. Иногда происходит установление частичного совпадения/несовпадения с образцом. Несовпадение части ответа подчеркивается или стирается. При этом считается более эффективным сопоставление не с одним, а с несколькими вариантами ответов. Опасность состоит в том, что компьютер, учитывая частичный анализ и сопоставление частей с эталоном, может дать неадекватный ответ.

Специалистами в области компьютерного обучения выделяются пять способов обработки ответов:

1) *не оценивать ответ* (т.е. компьютер не предлагает никаких комментариев по поводу качества или правильности ответа). Исследователи считают, что это худшая форма компьютерного обучения, так как здесь не используются возможности компьютера направлять учащегося к правильному ответу. И с этим невозможно не согласиться. Но у этого способа есть и положительные стороны, о которых не следует забывать составителю программы, причем это имеет смысл в тех программах, где встречаются разные, творческие подходы к ответу. В этом случае должны быть указаны варианты лишь правильных ответов;

2) *анализ правильности* (компьютер сопоставляет ответ учащегося и верный ответ и выдает результат). Этот способ также не направляет обучаемого к правильному ответу и не выявляет причины ошибок. Как правило, дается несколько попыток решения вопроса, а затем выдается правильный ответ (сравнение происходит по ключевым моментам);

3) *«маркировка»* (сравнение ответа происходит слева направо, а затем наоборот). По нашему мнению, данный вид обработки ответов неоптимально использовать по целому ряду причин: во-первых, требуется довольно большой мощности компьютер; во-вторых, обучаемый может сделать опечатку, а компьютер воспримет её как неверный ответ; в-третьих, предложенный способ выдачи информации запутывает обучаемого;

4) *способ антиципации* (в программе не только даются правильные ответы, но и все возможные варианты ошибок). Это наиболее полный, на наш взгляд, и приемлемый на данный момент вид обработки ответов. Положительным моментом этого способа является и то, что при несовпадении с одним из неверных вариантов выдается информация о характере ошибки, инструкции о путях её исправления;

5) *способ грамматического анализа ответов* (создание искусственного интеллекта – машинной грамматической системы).

Мы считаем, что каждый способ обработки ответов имеет свои положительные и отрицательные стороны. Поэтому самым оптимальным выходом для решения рассматриваемой проблемы является комбинирование, смешивание способов обработки.

Рассмотрение проблемы обратной связи невозможно без обсуждения вопросов «помощи». Под вопросами «помощи» мы понимаем различного рода **консультирующую и корректирующую информацию**. Различаются два основных вида помощи: прямая и косвенная.

Прямая помощь – это помощь, непосредственно соответствующая ошибке или запросу. Обычно она используется в программах-тренажерах. При этом обязательно ведется учет количества попыток, времени, качества неправильности ответа.

В современном учебном процессе все большее значение придается косвенной помощи, применяющей антиципацию ошибок. Косвенная помощь – это дополнения, любая добавочная информация, поддержка, которая помогает студенту в решении вопроса. Как правило, это может быть использование цвета, звука, графики и т.д. Все чаще косвенная помощь представляется в виде перевода, словаря фактов, тематического словника, графического изображения, аудиозаписи, видефрагмента.

Итак, при рассмотрении проблем интерактивности в учебной компьютерной программе, мы можем сказать, что компьютер практически заменяет преподавателя, обеспечивая постоянный контроль ответов и диалогов учащихся. Часто при этом применяется тест. При выборе способа обработки ответов мы рекомендуем использовать принцип комплексности,

т.е. комбинирование предложенных способов. При организации консультирующего и корректирующего материала в современном учебном процессе приоритетное место принадлежит косвенной помощи, применяющей антиципацию ошибок.

#### **Литература:**

1. Гарцов А.Д. Новые информационные технологии в высшей школе. Информационные технологии в методике преподавания языков: новые приоритеты: Курс лекций. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – 196 с.
2. Компьютеры в обучении языку: проблемы и решения / Е.А. Власов, Т.Ф. Юдина, О.Г. Авраменко, А.В. Шилов. – М.: Русский язык, 1990. – 80 с.
3. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / Под ред. А.Н. Щукина. – М.: Русский язык, 1990. – 231 с.
4. Каталог «Компьютерные учебные программы» № 1(6). – М.: ИНИНФО, 1995. – 92 с.
5. Компьютерные учебные программы и инновации /Ред. А.И. Галкина. – Москва: Русский университет инноваций, 2005. – Ч. 5. – 96 с.
6. Электронная культура. Информационные технологии будущего и современное обучение MODERN IT & (E-) LEARNING: каталог компьютерных учебных программ, представленных на Международной научной конференции с элементами научной школы для молодёжи. 6-8 октября 2009 г./ Сост. Л.Х. Зайнутдинова. – Астрахань: Изд. дом "Астраханский университет", 2009. – 44 с.
7. TestEdu (Генератор html тестов) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://easyen.ru/load/metodika/programmy/gentest/276-1-0-598>. Дата обращения: 29 июля 2014 года.
8. Райзберг Б.А. Тесты и контрольные вопросы для проверки знаний по экономике: Учебное пособие. – М.: Образовательный центр «Запад», 1993. – 98 с.



**Пинчук О.В.**  
*аспирант. Научный руководитель профессор  
доктор филологических наук Лебедева Т.В.  
Воронежский государственный университет  
Воронеж, Россия*

## **ШКОЛЬНИК И ИНТЕРНЕТ: К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ СИСТЕМЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ**

**Abstract.** This paper proposes a problem of illiteracy students using of Internet. The author analyzes the results of the survey among students of Voronezh on the use of the Internet, as well as media education like build a culture of Internet users. Voronezh students do not use all the possibilities of the Internet. Author considers that this is no different from the situation in the country. We must create a media education program.

В педагогических коллективах популярна шутка, что современные дети рождаются с мобильным телефоном в руках и способностью выходить в Интернет даже с помощью микроволновки. По сути, эта мысль не настолько далека от правды, как могло бы показаться. Наличие в семье устройства с выходом в мировую паутину, особенно в больших городах, является практически обязательным. На законодательном уровне каждая школа также должна предоставлять всем учащимся базу для выхода в Интернет. Таким образом, школьник не просто сталкивается с Сетью регулярно, а находится под постоянным ее влиянием.

Исследователи В.А. Плешаков и Н.В. Угольков даже предлагают выделять такое понятие как киберсоциализация, то есть приобщение подростка к определенным группам в Интернете. Например, в реальной жизни у ребенка может не быть возможности стать членом



группы любителей английских чаепитий.

При этом большинство теоретиков и практиков отмечают необходимость формирования культуры пользования Сетью. Так, Д.С. Попов говорит о том, что овладев навыком пользования персональным компьютером, изучив его строение и программные алгоритмы, а также наработав определенный стаж, подросток способен использовать Интернет в своих интересах, даже зарабатывать.

Мы считаем, что технических знаний школьнику недостаточно. Об этом пишет и С.И. Жожикова, утверждая, что у ребенка должны быть сформированы определенные компетенции до выхода в Интернет, а не наоборот. Только грамотное использование ресурсов Сети может помочь подростку в процессе саморазвития и самоопределения. Бездумный веб-серфинг по развлекательным сайтам, социальным сетям и онлайн-играм снижает интеллектуальный уровень ребенка, уводит его от реальной жизни.

В октябре-ноябре 2012 года нами было произведено статистическое исследование среди воронежских школьников. Целью проведенной работы было выявить основные характеристики потенциальной аудитории интернет-СМИ для детей и подростков. Однако на полученном материале мы можем сделать выводы и о культуре пользования Интернетом.

Всего опрошено 1 000 учеников из вторых, sixth и девятых классов (7, 12, 15 лет), то есть нами были выбраны возрастные категории, в которых наиболее ярко выражаются основные характеристики учащихся начальных классов, подростков, юношества. Опрашивались дети из различных школ города, среди которых и лицеи, и общеобразовательные школы, и школы с углубленным изучением отдельных предметов.

Вопрос «как часто ты выходишь в Интернет?» позволил нам выделить 4 группы школьников-пользователей:

1. Не-пользователь. Школьники, выбравшие вариант ответа «только при крайней необходимости».
2. Умеренный пользователь. Учащиеся, давшие ответ «редко или очень редко».
3. Активный пользователь. Школьники, которые выходят в Сеть «время от времени или регулярно».
4. Сверхактивный пользователь. Ученики, отметившие вариант ответа «все свободное время провожу в Интернете».

Нельзя не отметить зависимость частоты выхода в Сеть от возраста школьника. Рассмотрим таблицу 1.

Табл. 1. Частота выхода в Интернет

	2 класс	6 класс	9 класс
Не-пользователь	32%	7%	14%
Умеренный пользователь	14%	11%	4%
Активный пользователь	31%	60%	55%
Сверхактивный пользователь	23%	22%	27%

Интересна тенденция снижения количества умеренных пользователей от 2 класса к 9. Скорее всего, школьники, относящиеся к этой группе, взрослея, переходят в крайние противоположности: либо все реже обращаются к Интернету и переходят в группу не-пользователей, либо увлекаются виртуальными соблазнами и используют Сеть чаще.

Для более четкой картины нами был задан вопрос «Контролируют ли твои родители выходы в Интернет?». Здесь мы выявили 4 типа отношения родителей к педагогической помощи при пользовании Сетью. Это те, кто «полностью контролируют», «иногда контролируют», «поставили “защиту от детей” - специальную компьютерную программу, блокирующую вредоносные сайты» и «не контролируют». Последний вариант является сборным результатом из ответов «не контролируют, так как доверяют мне» и «не контролируют, так как

у них не хватает на это времени». Дело в том, что важный для нас итог один – ребенок не получает помощи и оказывается один на один фактически с миром взрослых, коим и является Интернет, рискуя наткнуться на вредную для себя информацию. Тем более что доверять семи- или двенадцатилетнему ребенку не является разумным поведением ответственного родителя: доверяй, но проверяй.

Самый высокий процент среди второклассников 20,2% – умеренный пользователь, которого полностью контролируют родители. На наш взгляд, это правильный педагогический шаг. Однако 17,3%, вторая по величине цифра, относится к сверхактивным пользователям, которых не контролируют родители. Мария Наместникова, известный блоггер, так высказалась в статье «Дети в Интернете»: «В этом мире первая помощь и поддержка маленькому мальчику или девочке должна оказываться, конечно же, со стороны родителей. Мы же не отпускаем своих маленьких детей гулять одних в большом городе. Мы боимся, что их собьет машина, кто-нибудь украдет, обидит. Интернет же, как правило, не вызывает у большинства родителей должного беспокойства»[6]. Мы согласны с М. Наместниковой. Тем более печален тот факт, что среди умеренных и активных пользователей без родительского надзора оказались 9,4% и 11% соответственно.

Если во втором классе родительский контроль был замечен, то к шестому классу процент пользователей, которые получают педагогическую помощь постоянно, ничтожен. Здесь наибольшее количество – 22,8% – тех, кто является активным пользователем, при этом получая нерегулярное родительское внимание. И снова высоки проценты активных и сверхактивных пользователей, которых не контролируют: 26% и 12% соответственно.

В девятом классе мы можем обратить внимание только на два показателя: активный и сверхактивный пользователь без родительского контроля: 49,3% и 23,8% соответственно. С одной стороны это печальный показатель, отношение к которому мы выразили выше, однако здесь эти цифры хоть отчасти оправданны. 15-летний подросток влюбляется, строит планы, ищет свое «Я», и он должен иметь небольшие секреты от родителей, позволяющие ему научиться самостоятельно принимать решения, оценивать свое отношение к дружбе и любви, справляться с распределением внимания на учебу, увлечения и эмоциональные переживания. Однако говорить о том, что ребенок в этом возрасте совсем не требует родительского внимания, не следует.

В 2014 году автор данной работы получил возможность сотрудничества с Московским государственным университетом имени М.В. Ломоносова. Факультет журналистики проводил подобное исследование по регионам. Общие выводы публикуются на сайте факультета, однако мы можем сделать некоторые замечания о Воронеже. Так, работа включала мини-беседу с родителями школьников. Из 12 опрошенных все утверждали, что контролируют детей, однако ни один не смог назвать конкретные сайты. В беседе выяснялось, что контроль ограничивается периодическим просмотром монитора, да и то, как говорится, «вполглаза».

При этом современные исследователи все чаще говорят о небезопасности «мировой паутины». Так, Ю.А. Годик, исследуя угрозы и риски детской и подростковой аудитории медиа в Интернет, на основании мнений зарубежных и российских исследователей выявила следующие опасности для детей-пользователей Сети:

- нежелательные контакты (которые могут привести к сексуальному насилию);
- кибербуллинг: оскорбления, агрессивные нападки, преследования в Сети;
- «опасные» материалы (порнография, видеоролики, изображения и тексты сексуального, экстремистского характера, призывы к насилию).

Кроме того, Ю.О. Годик отмечает, что «отечественные исследователи среди рисков и угроз в Сети называют интернет-зависимость и целый ряд проблем, связанных с процессом социализации подростков в интернете. Среди них – недостоверная и навязчивая информация, нарушение прав человека, проблема изоляции и утраты «Я», проблема в формировании

идентичности, вред физическому здоровью, девальвация нравственности, снижение культурного уровня, вытеснение и ограничение традиционных форм общения, негативные социальные влияния» [2].

Мы включили в наш опросный лист вопрос о том, чем занимаются дети в Интернете. Нужно было расставить цифры в порядке убывания по важности цели. То есть 1 присваивается тому, что наиболее важно для ребенка, 7 – самое неинтересное и неважное. Мы взяли к рассмотрению только те строчки, где школьник поставил единичку. Результаты сведены в таблице 5.

Табл. 5. Интересы школьников

	2 классы	6 классы	9 классы
Общение с друзьями, знакомыми, родственниками	23%	39%	49%
Новые знакомства и виртуальная дружба	9%	4%	5%
Поиск информации для школы	21%	22%	15%
Поиск интересной информации вне школьной программы	13%	11%	13%
Он-лайн игры	24%	14%	8%
Развлечения (анекдоты, популярная музыка, смешные картинки и видеозаписи и др.)	10%	10%	10%

Небезынтересно, что от второго к девятому классу падает интерес к поиску информации по школьной программе, а также к он-лайн играм. Фокус перемещается на общение с друзьями, знакомыми, родственниками. Если во втором классе эту цель преследовала почти четверть школьников, то к девятому классу – уже половина. То есть 15-летний подросток, полдня общавшийся с друзьями по школе, пару часов прогулявший с друзьями по двору и позанимавшийся в спортивной или музыкальной школе, приходит домой и «влезает» в социальные сети все для того же общения, в основном – с теми же людьми. Создается впечатление, что таким образом школьники просто тратят впустую свое время, что не может не вызывать тревоги у педагогов и родителей.

Также обратим внимание, что разного рода развлечения все же не превалируют, независимо от возраста. Хотя многие исследователи проблем посещения Интернета детьми указывают на то, что ребенок выходит в Сеть именно для рекреации.

Нельзя не отметить то, что в Интернете есть и полезные, хорошие сайты для детей и подростков. Условно их можно назвать детско-юношескими СМИ, так как они выполняют те же функции, что и пресса, хотя и имеют ряд существенных отличий. Мы хотели выяснить, знают ли школьники о существовании качественных интернет-порталов, пользуются ли их услугами. Ответы на вопрос «Много ли интересных развлекательных, познавательных, полезных сайтов для детей и подростков ты знаешь?» - мы свели в таблицу 6.

Табл. 6. Осведомленность школьников о детском и подростковом контенте

	2 классы	6 классы	9 классы
много, часто я не знаю, какой именно выбрать	30%	24%	15%
немного, но то, что интересно мне, я всегда нахожу на подобных сайтах	37%	53%	58%
мало, мне не хватает нужной информации	11%	10%	11%
я вообще не знаю таких сайтов	22%	13%	16%

Если судить по данным таблицы, даже подавляющее количество второклассников знакомо с основами поиска нужных сайтов, обладают развитой культурой пользования Сетью, умеют выбирать именно тот контент, который им необходим и полезен. Для проверки полу-

ченных на данный вопрос ответов, мы попросили школьников написать названия таких сайтов. Если ребенок пользуется порталом постоянно, то он так или иначе запомнит его название, так же, как запоминает название прочитанной книги или любимого журнала.

Результат оказался ошеломляющим. Только 3% школьников (из общего количества) смогли сформулировать название сайта, почти 1% написали его в формате адресной строки (www. ... .ru). Многие указали как интернет-сайты для детей и подростков социальные сети (ВКонтакте, Одноклассники, Мой Мир), большая часть написала название либо поисковой системы (Яндекс, Гугл), либо фразы, благодаря которым поисковая система выдает несколько миллионов страниц-сайтов (игры для девочек, игры для мальчиков, как не поспориться с мамой и т.д.). То есть, даже девятиклассники не видят различия между поисковой системой, поисковым запросом, социальной сетью, сайтом.

В таком случае нужно говорить о медиаобразовании как в школе, так и со стороны родителей. Под медиаобразованием мы понимаем процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники.

Сегодня уже разработаны и выпущены в форме методических пособий программы курса «Медиаобразование» для школ. Мы можем назвать, например, «Медиаобразование в школе. Сборник программ для преподавания дисциплин» Е.Л. Вартановой, О.В. Смирновой и др.; «Медиаобразование в школе: школьный интернет-портал» И.В. Стечкина, Д.А. Олеринской, Л. А.Кругловой.

Однако данные программы применяются локально – в отдельных школах или в связке нескольких школ. Мы можем отметить, что указанная дисциплина не изучается в воронежских школах, что дает нам повод говорить об отсутствии системных знаний о современных медиа во многих городах, особенно маленьких. Результаты опроса явно свидетельствуют о низком уровне медиаграмотности учеников, как обычной средней школы, так и престижного лицея.

Некоторые исследователи связывают отсутствие медиаобразования с недостатком квалифицированных кадров, ведь основная нагрузка ложится на преподавателей информатики, часть которых не обладает нужными знаниями в сфере интернет-технологий.

И.А. Фатеева говорит о следующем возможном развитии событий: «В будущем же в школы должны прийти учителя, специально подготовленные для работы медиапедагогами, то есть окончившие вуз по специализации «Медиаобразование» в рамках специальности «Социальная педагогика». Думается, что такой шаг, как официальное признание медиаобразования, может существенно сказаться на его качестве и массовости, превратив со временем в обязательный компонент формального общего образования.» [10].

Таким образом, для воспитания грамотного интернет-пользователя, ориентации школьника в бесконечном мире информации, корректировки поведения в Сети мы считаем необходимыми следующие элементы:

- педагогический контроль выхода в Сеть со стороны родителей;
- наличие материальной базы в школах (достаточное количество компьютеров, отлаженный выход в Интернет, учебники);
- обучение высококвалифицированных кадров по дисциплине «Медиаобразование»;
- разработка учебных программ для разных школ, с учетом их специфики, в том числе для сельских и коррекционных школ;
- внимание со стороны государства и общественных организаций к существующему детскому и юношескому контенту в просторах Интернета и Рунета;
- активное сотрудничество медиаредакций со школами;

- создание и развитие качественных детско-юношеских СМИ.

Перечисленные условия, по нашему мнению, способны создать качественную среду, развивающую школьника, помогающую ориентироваться в Интернете, формирующую творческие способности и умение критически мыслить. Без этого подросток просто потеряется в массиве информации, которая имеет огромное значение в современном постиндустриальном обществе.

#### Литература:

1. Варганова Е.Л., Смирнова О.В. и др. Медиаобразование в школе. Сборник программ для преподавания дисциплин — М.: МедиаМир, 2010. — 320 с.
2. Годик Ю.О. Угрозы и риски безопасности детской и подростковой аудитории новых медиа // [Электронный ресурс] Медиаскоп: электронный научный журнал Факультета журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова – №2, 2011.
3. Жожикова С.И. Формирование информационной культуры и саморазвития личности при использовании глобальной сети Интернет // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Амосова, 2009. - №1. - С.84-89.
4. Зазнобина Л., Трофимова Л., Франко Г. Школьное медиаобразование: возможный и необходимый аспект. // Л. Зазнобина, Л. Трофимова, Г. Франко. Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка: Материалы международного семинара, проходившего 16-17 июля 1993г. В Звенигороде./ Под общей редакцией А.В. Шарикова. – М.: Агентство ЮНПРЕСС, 1994. – С. 48-54.
5. Лебедева Т.В. Детское радио: от расцвета до... заката? Актуальные проблемы телевидения и радиовещания. /Сост. А.М. Шестерина. – Воронеж: Изд-во факультета журналистики ВГУ, 2008, - С. 114-130.
6. Наместникова М. Дети в Интернете // <http://www.antivirus-navigator.com/articles/kids-internet.htm>
7. Плешаков В.А., Угольков Н.В. Интернет как фактор социализации старших школьников // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства, 2012. - №2 (4). - С.48-54.
8. Попов Д.С. Интернет в жизни школьника // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. - №77. – С. 366-370.
9. Стечкин И. В., Олеринская Д. А., Круглова Л. А. Медиаобразование в школе: школьный интернет-портал. – М.: Факультет журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова, 2009. – 40 с.
10. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография / И.А. Фатеева. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007. – 270 с.

*Плавинская Н. Ю.*  
канд. пед. наук

*Лубашевский И.А.*  
док. физ.-мат. наук, профессор  
Университет Айдзу

*Айдзу-Вакамацу, преф. Фукусима, Япония*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ И СТРУКТУРЫ УЧЕБНИКОВ ПО ЛИТЕРАТУРЕ С ДИДАКТИЧЕСКИМИ ЦЕЛЯМИ ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ СТРАН**

**Abstract.** The article analyzes six high school literature textbooks published in French that are used in the European Union as well as two college textbooks used in Quebec, Canada. We draw a conclusion that the appearance of variative literature textbooks is an important requirement of modern education. Nowadays high school textbooks should be based on common didactic goals

with a wide variety of strategies of their implementation. The current trend in the development of literature textbooks is their structure getting more complex continuously, which opens various ways to studying literature in high school.

Формирование единого европейского пространства стимулировало развитие компаративной педагогики, которая в настоящее время переживает период расцвета. Современное педагогическое мышление ориентировано на осмысление достижений международного опыта и возможностей его разумного внедрения. Педагоги с интересом анализируют находки своих коллег из других стран, приспособливая те, которые отвечают требованиям их социума.

Проблемы школьного учебника постоянно находятся в центре внимания российских специалистов, а в последнее время они стали предметом широкого обсуждения в прессе. Отсутствие консенсуса в педагогическом сообществе побудило нас обратиться к опыту франкоязычных стран. Задача представленной работы – анализ взаимосвязи практических задач и структуры с дидактическими целями учебников и учебных пособий по литературе.

В 60-х годах 20 века в Европе возникла идея образовательной интеграции, которая сегодня понимается как необходимое условие развития интеграции в других областях. Совет министров просвещения государств-членов ЕС утверждает международные проекты, способствующие развитию единого образовательного поля. Эти проекты предполагают использование вариативных учебников. Вот почему учебники литературы, написанные на французском языке используются во всех франкоязычных странах ЕС – Франции, Бельгии, Люксембурге. В них заложены дидактические цели, отражающие современные тенденции развития объединенного европейского сообщества.

Материалом для анализа послужили вариативные учебники для старших классов лицеев трех авторских коллективов, изданные на рубеже 20-21 столетий тремя парижскими издательствами [1-6]. Само наличие вариативных учебников предполагает гибкость содержания программ в разных странах и разных учебных заведениях. Каждый из учебников рассчитан на то, что им возможно пользоваться как в классах общего и технического профилей, так и в классах литературного профиля. В них ярко выражена ориентация на способы дидактико-методической презентации материала: структура представлена как соотношение различных текстов, вопросов, упражнений, иллюстраций, аппарата ориентировки.

Учебный материал включает не только информативные материалы, но и значительный корпус отрывков художественных и публицистических произведений, фрагменты статей, киносценариев, либретто опер и др. Такое разнообразие связано с задачей показать роль художественной литературы в русле письменной культуры вообще. В каждый учебник включены также небольшие по объему произведения, которые по выбору учителя могут изучаться текстуально целиком. Систематическое знакомство с фрагментами отлично от российского подхода, предполагающего целостность произведения.

Представленные отрывки сопровождаются обширным справочным материалом, вопросами и заданиями, разнообразными упражнениями, позволяющими освоить учебный материал. Сноски, отсылки к другим произведениям или теоретическому материалу, таблицы позволяют учащимся полноценно работать с учебной книгой.

В учебники включено множество иллюстраций, что активизирует интерес учащихся к литературе. Репродукции, фотографии, кадры из фильмов и многое другое становятся полноценными объектами изучения: их анализируют не только как собственно живописные произведения, но, обращаясь к ним, устанавливают межпредметные связи и обобщают специфику миропонимания той или иной эпохи.

В основу курса литературы положено изучение теоретико-литературных понятий на основе фрагментов текстов и овладение практическими компетенциями, развитие которых является общей педагогической задачей. Каждый авторский коллектив предложил свой вариант организации учебного материала. Так, в учебниках под редакцией Элен Сабба [1,2] представлены темы, связанные с практическими навыками монологической и диалогической речи,

умением доказывать, убеждать, дискутировать, самостоятельно составлять текст. Они преподносятся в виде больших структурных частей, каждая из которых представляет собой ансамбль текстов и иллюстраций, раскрывающих заявленную тематику, которая, кроме того, еще и обобщаются в завершающем разделе.

Авторы учебников под редакцией Ромэна Лансери-Жаваля [3,4] посчитали необходимым прописать в учебниках цели изучения тех или иных художественных произведений. Эти цели прописаны и в оглавлении, и в начале каждого блока материалов учебника, что позволяет неоднократно фокусировать на них внимание учащихся.

Учебники под редакцией М.Г. Пра и М. Авьерино [5,6] включают информативный материал, касающийся изучаемой эпохи, что позволяет учащимся еще до изучения конкретных художественных текстов вспомнить исторические сведения и наглядно представить образ времени.

Вариативные дидактические подходы, заложенные в учебниках литературы, во многом сходны с представлениями российских дидактов о структуре учебника и реализации функции формирования познавательной самостоятельности учащихся.

Стихотворения и прозаические отрывки, включенные в учебники, сопровождаются сведениями по теории и истории литературы в виде коротких статей, при этом крайне скупо представлены сведения о жизни и творчестве авторов произведений. Это позволяет говорить о разнице в подходах к изучению произведений между российской и европейской дидактикой.

Вариативно представлен в учебниках и аппарат ориентировки. Он обязательно включает раздел «Приложения», куда входит либо «Словарь», либо «Глоссарий», в котором поясняются не только литературоведческие, но и другие термины, например, музыкальные. В качестве справочного аппарата в учебники входят также «Указатель авторов», «Указатель произведений» и «Указатель иллюстраций». К справочному материалу относятся таблицы, схемы и другие графические представления.

Задания, предложенные в учебниках, дифференцированы. В основном учащимся предлагается эвристический путь приобретения знаний. Количество заданий в каждом случае невелико по объему, они скомпонованы вокруг основных проблем содержания и формы фрагментов художественных произведений. Основная работа строится на принципах медленного чтения. Как правило, предлагается от трех до семи вопросов, касающихся композиции фрагмента, его лексического и синтаксического строения, анализа выразительно-образительных средств. Внимание учащихся направляется на своеобразие или общность стилистических приемов разных писателей. При этом вопросы, касающиеся системы персонажей, темы, идеи произведения, отсутствуют совсем.

Содержание литературного образования в странах ЕС тесно связано с риторикой, поэтому большое внимание уделяется формированию практических речевых навыков учащихся, что отражается в сложной многоуровневой системе заданий: обучающего, обобщающего, а также итогового характера.

Развитие устной речи учащихся нашло свое отражение в заданиях, которые предполагают монологические ответы, диалоги-споры, а также дискуссионные проблемы, в результате обсуждения которых учащиеся должны прийти к консенсусу. Молодых людей учат не только говорить, но и слушать, не только убеждать, но и признавать правоту собеседника. Вплоть до конца выпускного класса не прекращается работа над выразительностью речи: уделяется внимание манере изложения мысли, предлагаются задания по выразительному чтению и экспрессивной речи, обращается внимание учащихся и на жестикуляцию.

Письменные задания предполагают полные и краткие ответы, а также работы разного уровня глубины. Предлагается систематическая работа по составлению письменных планов разной сложности, так как одним из заданий письменного экзамена является анализ отрывка произведения по составленному самим учеником плану.

В отдельную рубрику выделены творческие письменные задания, выполнение которых, требует глубоких знаний. При этом оговаривается объем работы: одна-две страницы или со-

рок-восемьдесят строк. Это приучает учащихся четко планировать содержание работы и время, за которое она должна быть выполнена.

Большое внимание уделяется изучению произведения в историко-литературном контексте эпохи. В учебниках много заданий, которые предполагают сравнение или обобщение разных произведений и их отрывков, а также таких, которые направлены на анализ сквозных тем и мотивов, переосмысление известных литературных и изобразительных образов.

Уделяется внимание некоторым вопросам живописи (композиция, колорит и др.), но центральными являются задания, углубляющие представления учащихся об истории искусства, о взаимосвязи литературы с другими видами искусства и другие. Все они также связаны развитием речи учащихся.

В учебниках предусматривается и словарная работа (объясняется происхождение слов и фразеологизмов, комментируются устаревшие слова и анализируется практика их употребления как в устной, так и в письменной речи).

Задания обобщающего характера являются либо составной частью учебного материала, либо даны в виде самостоятельных разделов, выполнение этих заданий подготавливает учащихся к предстоящим экзаменам, которые по окончании первого класса дифференцированно проводятся как в письменной, так и устной форме.

В учебнике под редакцией М.Г. Пра и М. Авьерино [6] подробно рассказывается о требованиях, предъявляемых к письменной экзаменационной работе и устному экзамену; критериях оценки; приводятся примеры экзаменационных заданий, рекомендации по их выполнению, даны ссылки на соответствующие упражнения в учебнике.

Вышесказанное определяет вариативность содержания и структуры анализируемых учебников литературы. Следует подчеркнуть, что поскольку для европейского сообщества объединение стало важной реалией, то цели обучения, реализованные в учебниках и определяющие экзаменационные требования, являются едиными, например, дать представление о едином культурном пространстве, в котором литература занимает важное, но не изолированное место, а также научить молодых граждан основам коммуникации, умению вести продуктивный диалог и др.

Анализ двух учебных пособий «Литература и воображаемый мир» [7,8], созданных преподавателями колледжа Сент-Фуа в канадской провинции Квебек, где первым государственным языком является французский, выявил картину, существенно отличную от европейской. Следует отметить, что в Канаде колледжем является образовательное учреждение, осуществляющее следующую после обязательной средней школы ступень образования и перед поступлением в университет. Возраст студентов колледжа соответствует возрасту выпускников французских лицеев. Поступив в колледж, учащиеся покупают учебные пособия в зависимости от выбранных ими курсов. Эти пособия представляют собой ротопринтные издания, имеют хождение только в данном учебном заведении, так как курсы и их содержательное наполнение в разных колледжах могут кардинально отличаться друг от друга. Общей остается цель – подготовить учащихся к поступлению на определенные факультеты университета.

Нас заинтересовал тот факт, что при отсутствии государственных учебников, преподаватели осознали необходимость создания вариативных учебных пособий, содержащих общий материал. В факте создания этих учебных пособий мы видим, во-первых, насущную необходимость самого существования учебников: они оказались нужны для работы как учащимся, так и учителям, которые их создавали. Во-вторых, следует отметить факт осознания преподавателями необходимости согласования между собой как учебного материала, так и общих методических подходов преподавания.

В основу курса легла идея того, что в каждом художественном произведении находит отражение авторский универсум. Чтение заставляет задумываться о вечных проблемах, помогает познакомиться с эпохой автора, лучше понять свое время и осознать свой собственный внутренний мир. Для этого читатель должен иметь представление о литературных и об-



щественных манифестах. Ему необходимо уметь устанавливать связи между реальностью, представленной в тексте, языком, которым она выражена, и формами воображения, в которых она находит воплощение. Некоторым образом, цель курса близка к целям изучения литературы в российской школе, можно сказать, что она состоит в том, чтобы научить читать и анализировать художественные произведения.

Учебный материал представлен в виде информативных текстов, небольшого количества стихотворений и фрагментов прозаических произведений, а также в виде материалов ориентировки учащихся, куда входят многочисленные и разнообразные сведения, касающиеся подготовки и написания экзаменационного сочинения. Вопросы и задания в пособиях отсутствуют. Отсутствует также иллюстративный ряд.

Информативные тексты представляют собой фрагменты материалов, взятые из учебников литературы, изданных как в Канаде, так и в Европе (Франции и Швейцарии). Каждый из них снабжен подробной ссылкой; в конце пособий предложен список литературы, включающий перечень всех использованных источников, многие из которых встречаются в обоих пособиях, одновременно каждый из преподавателей включил отдельные материалы по своему выбору. В пособия включены также материалы, созданные самими преподавателями.

В обоих учебных пособиях предложены фрагменты статей, касающиеся вопросов теории литературы. Краткие, емкие, снабженные примерами, информативные тексты, посвящены различным направлениям литературы 19 и 20 веков, что позволяет учащимся вспомнить или обзорно познакомиться со сведениями, которые могут потребоваться им для экзаменационного сочинения.

В связи с изучением поэзии вниманию учащихся предлагаются статьи о теории стихосложения, структуре прозаического повествования, роли автора в произведении и другие. Эти теоретические сведения также востребованы во время письменных работ.

В пособия включены выстроенные в жесткой логике единого общего плана тексты, содержащие анализ конкретных стихотворений, которые служат наглядными примерами того, как именно должна быть построена и написана работа, а также того, как в предложенных рамках можно успешно анализировать произведение. Объем этих материалов и сложность изложения учитывают познавательные возможности учеников.

В пособиях встречается большое количество разнообразного информативного материала, изложенного в виде таблиц. Именно в такой форме представлены хронологии (раздельно 19 и 20 веков) Франции: 1) историческая, 2) социально-культурная, 3) сводящая вместе литературу и искусство. В форме таблиц представлен учебный материал о формах бытования героя в повествовании, об общей схеме развития сюжета в прозаическом повествовательном художественном тексте и другие. Эти таблицы помогают учащимся вспомнить и выстроить знакомые сведения, а также вписать в общий культурный контекст новый материал.

Сравнение учебных пособий Квебека с европейскими учебниками литературы позволяет отметить, что собственно художественные произведения в пособиях представлены крайне скупо и только в качестве примеров для сопровождающего их анализа. Информативные учебные тексты включены гораздо более представительно, они освещают разные теоретические вопросы и ориентируют учащихся на непосредственный поиск и применение этих сведений в своих ответах и письменных работах.

Большое внимание преподаватели Квебека уделили практике письменного анализа художественного произведения. Материал ориентировки подчинен одной цели: научить учащихся писать сочинения, представляющие собой анализ художественного произведения или его фрагмента.

К аппарату ориентировки можно отнести материалы, связанные с правилами оформления работы. Учащихся обучают оформлять заглавные страницы их сочинений, большое внимание уделено оформлению цитат, сносок, библиографии, возможных сокращений. Кроме того вниманию учащихся предлагаются материалы по стилистике. В пособия входит обшир-

ный справочный материал по грамматике и синтаксису, который ориентирован на грамотное написание сочинений. Например, Каллиопой Сара [7] приведены типичные стилистически и речевые ошибки, а также варианты правильного строения словосочетаний и фраз, заложены возможности для большой работы по обогащению литературоведческого и общекультурного словаря учащихся. Следует отметить, что все отобранные материалы, напрямую связаны с практической задачей написания итоговой работы.

Для объединенного европейского сообщества реализация разнообразной социальной коммуникации является фактом, определяющим его дальнейшее успешное развитие, поэтому обучение коммуникативным компетенциям на сегодня является одной из целей обучения в средних учебных заведениях, что находит свое отражение в учебниках литературы. Учебные пособия, созданные в канадской провинции Квебек, ориентированы на более узкую цель – подготовку абитуриентов к поступлению в университет – и решают практические задачи, связанные с созданием письменных работ.

Создание вариативных учебников и пособий по литературе является объективно необходимым условием обучения, предполагающего единые педагогические цели, но различные стратегии.

Общие тенденции развития теории и практики учебников заключаются в усложнении их структуры и содержания, предоставлении разных методических подходов к изучению школьного предмета «литература».

#### **Литература:**

1. Des textes a l'oeuvre, francais 2de / sous la direction de Romain Lancrey-Javal // HACHETTE Education, Paris, 2000.
2. Des textes a l'oeuvre, francais 1re / sous la direction de Romain Lancrey-Javal // HACHETTE Education, Paris, 2001.
3. Litterature 2de, Des textes aux sequances / ouvrage realize Helene Sabbah // HATIER, Paris, 2004.
4. Litterature 1re, Des textes aux sequances / ouvrage realize Helene Sabbah // HATIER, Paris, 2005.
5. Litterature, textes, histoire, methode (tome 1) / sous la direction de M.H. Prat et M. Avierinos // BORDAS, Paris, 2001.
6. Litterature, textes, histoire, methode (tome 2) / sous la direction de M.H. Prat et M. Avierinos // BORDAS, Paris, 2001.
7. Kalliope Saras. Litterature et imaginaire (ensemble 2). Notes de cours prepare par Kalliope Saras // CEGEP de Sainte-Foy, Sainte-Foy, Hiver 2008.
8. Claude Lessard. Litterature et imaginaire (ensemble 2). Notes de cours, session hiver 2008 // CEGEP de Sainte-Foy, Departement de francais. Sainte-Foy, Hiver 2008.



*Полехина М.М.*

*доктор филологических наук, профессор  
Одинцовский гуманитарный университет  
Одинцово, Московская область, Россия*

## **РЕЛИГИОЗНО-ЭТИЧЕСКИЕ ПОИСКИ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА. МАРИНА ЦВЕТАЕВА: К ИСТОКАМ ПОЭТИКИ НЕ-БЫТИЯ**

**Abstract.** Philosophical discoveries A. Schopenhauer, F. Nietzsche, R. Steiner had an enormous influence on worldview poets milestone era, will largely determine one of the main postulates of poetry of the silver age - poetics of non-existence. Criticism of the “historical Christianity”, search for a “new religious consciousness” under the sign of “the sensation of his

nearness to God” determined the nature of the religious ideas of artists milestone era, and especially their antinomy. On the one hand, found herself persistent preoccupation with the sinfulness of man and the world, on the other hand, the attempt to separate notions of the sacred, intrinsic, associated with religious attitudes of artists. Recognizing the creature nature of the cosmos, man contrasted himself to the world, rethinking the world and its Creator as the Creator of the imperfect outer Space. Hence the natural aspiration of the poet to improve Universe, give a poetic word meaning, understanding, - special semantic significance of the myths. Philosophical and aesthetic concepts of the good and the evil, divine-the devil's temporary eternal, filled with deep, religious and ethical sense, and getting ontological and epistemological content. As a rule, the evil won world, in this destroyed, heroes left without regret «lying in evil» world in the name of «awakening» in the best, perfect life.

О религиозно-этических воззрениях поэтов рубежной эпохи конца XIX - начала XX века нельзя говорить только исходя из традиционных христианских представлений, так как они складывались не в русле официального православия, христианской церкви и ее догм. Религиозно-философские искания А. Шопенгауэра, Ф. Ницше, Р. Штейнера, а так же Н. Бердяева, Д. Мережковского, В. Розанова во многом определили характер духовных поисков русских художников начала XX века. Их смелая критика «исторического христианства», поиски «нового религиозного сознания» под знаком «ощущения своей близости к Богу» наложили определенный отпечаток на взгляды поэтов Серебряного века.

Прежде всего необходимо отметить антиномичность философско-эстетических и религиозных воззрений русских художников: с одной стороны, обнаруживается настойчивая погруженность в собственное несовершенство, греховность, с другой, – вечные опасения смешения божественного и демонического, добра и зла. В творчестве поэтов Серебряного века естественным образом проявились гностические традиции: фигура, изначально олицетворяющая собой «зло», представлялась со-вечной Богу, гностический же соперник Бога не лишался при этом онтологического основания, являлся его эманацией и нес в себе часть божественной сущности. В воспоминаниях детских лет в рассказе «Черт» Цветаева признается, что раньше Бога полюбила Другого – Дога, Мышатаго, Черного. С ним были связаны «первая услада тайного узнавания», первая страсть, горечь и любопытство перед мистическим. Исключая всякое зло из своего детского мира-рая, Цветаева признавалась в своей вечной боязне, «обжигавшем ее страхе» – «небесное не принять за земное». Обращаясь к «грозному Дугу своего детства», она была уверена в том, что «Бог не может (о нем) низко думать – (он) же когда-то был его любимым ангелом!.. Он никогда не снизошел до борьбы за меня (и за что бы ни было!), ибо все его богоборчество – бой за одиночество, которое одно и есть власть» [10, с. 55]. Зло часто воспринималось как составляющая сферы не-бытия, не мыслилось субстанционально и художественно продуцировалось в заведомо критических пограничных ситуациях - гибели, жертвоприношения, развоплощения. Жизнь воспринималась как вечная борьба духа и плоти, небесного и земного, как трагическая разнородность явлений, соединение несоединимого. Как правило, побеждало зло, мир при этом упразднялся, эстетизируясь в поэтике художественных формул. Таков финал поэм Цветаевой «Царь-Девница», «Молодец», «Крысолов».

Рассматривая бинарный характер воззрений русских художников, Михаил Эпштейн [11, с. 416] говорит об амбивалентности как позиции, выражающейся во взрывном, революционном характере русской культуры, где противоположности стремительно менялись местами, исключая поступательное развитие, характерное для нейтральной оценочной зоны. Юрий Лотман, исследовавший бинарные построения русской культуры, выразил надежду в своей последней книге «Культура и взрыв» (1992), что Россия в будущем сможет преодолеть «суровый диктат бинарной исторической структуры» и «перейти на общеевропейскую тер-

нарную систему» [3, с. 270].

Разделяя позицию Лотмана, Михаил Эпштейн утверждает, что «...русской культуре необходимо какое-то срединное пространство, между идеалом садома и идеалом Мадонны. Напрямую соприкасаясь в данной культуре, эти полюса обеспечивают ей чрезвычайную напряженность - и одновременно недостаток равновесия, вследствие чего русский человек, а с ним и все человеческое, включая культуру, летит в бездну «головой вниз и вверх пятими». Полюса легко переворачиваются именно потому, что между ними нет срединной зоны. Даже соединение противоположностей не разрешает, а скорее усиливает их противоречие, поскольку «идеал содома» и «идеал Мадонны» прямо, без всякого опосредования сочетаются в человеческом сердце» [11, с. 165].

Однако то, что русская культура строится в «двупольном ценностном поле, разделенном резкой чертой...», имеет и свою положительную характеристику, высшие ценностные ориентиры. Если упразднить эту модель и «перейти на общеевропейскую тернарную систему» [4, с. 704], то резкая черта, полярность превратится в широкую нейтральную полосу ... по отношению к моральным оппозициям добро - зло, милосердие - жестокость, святое - грешное и т.д. Лотманом было замечано, что любые важные события всегда происходят на границе, любой сюжет строится как серия пересечений семиотических границ: между центром и периферией, живыми и мертвыми, богатыми и бедными, своими и чужими, правверными и еретиками, просвещенными и непросвещенными, людьми Природы и людьми Общества. «Событием в тексте является перемещение персонажа через границу семантического поля» [4, с. 704]. Чем яснее граница, тем сильнее событийность ее пересечения, тем напряженнее сюжет. Размытие границы, превращение ее в широкую нейтральную полосу приводит к бессобытийности, к упразднению сюжета как такового.

В контексте подобных высказываний любопытны размышления Н. Бердяева об особенностях русского характера: «Русские люди, когда они наиболее выражают своеобразные черты своего народа, - апокалиптики или нигилисты. Это значит, что они не могут пребывать в середине душевной жизни, в середине культуры, что дух их устремлен к конечному и предельному. Это - два полюса, положительный и отрицательный, выражающие одну и ту же устремленность к концу» [1, с.12].

В свете подобных размышлений, следует подчеркнуть репрезентативность одной из ведущих эсхатологических тем русской поэзии - темы конца, смерти. В данном случае показательно письмо Цветаевой к В. Розанову от 7 марта 1914 г., написанному под впечатлением его книги «Уединенное»: «Слушайте, я хочу сказать Вам одну вещь, для Вас, наверное, ужасную: я совсем не верю в существование Бога и загробной жизни. Отсюда безнадежность, ужас старости и смерти. Полная неспособность природы - молиться и покоряться. Безумная любовь к жизни, судорожная, лихорадочная жажда жить» [10, VI, с. 120-121]. В этот начальный период своего творческого пути Цветаева много пишет о смерти, ее неизъяснимой притягательности и обворожительной силе: «Христос и Бог! Я жажду чуда/ Теперь, сейчас, в начале дня!/ О, дай мне умереть, покуда/ Вся жизнь как книга для меня...» [10, I, с. 34]; «Быть в аду нам, сестры пылкие./ Пить нам адскую смолу» [10, I, с. 317]; «Вы кладите меня под яблоней/ Без моления, да без ладана» [10, I, с. 217]; «Веселись, душа, пей и ешь!/ А настанет срок -/ Положите меня промеж/ Четырех дорог» [10, I, с. 273].

«Христианство настолько одержимо жаждой вечной жизни, что пренебрегает многими дарами жизни земной, - но не потому, что оно не ценит ее, а потому, что хочет ее полного торжества за пределами времени и смерти, - писал М. Эпштейн. - Образ жизни, в ее наименьшем остатке, прорастающем через смерть, пустоту, невозможность выжить репрезентативно концептуализирован в стихотворении Мандельштама «Немного теплого куриного помета/ И бестолкового овечьего тепла -/ Я все отдам за жизнь: мне так нужна забота, / И спичка серная меня б согреть могла...». Человек невоцерквленный, Мандельштам находит самые глубокие

и искренние слова для выражения животворящего духа христианства. В этом видится.... «тайна непобеждаемо живого», - утверждал Михаил Эпштейн [11, с. 226-227]. По его наблюдениям, Бог постигался «во мраке незнания» через отрицание всех своих возможных определений. Он не есть «этот» и не есть «тот», не есть ни свет, ни разум, ни истина, ни благодать, поскольку Он превыше всяких имен, образов, подобий, даже самых духовных и возвышенных. Бог не есть кто-то или что-то, и, в известном смысле, Он вообще «не есть», Он не существует в том смысле, в каком существуют предметы окружающего мира» [11, с. 23]. Он укреплялся в каждой живой душе, обретая свои реалии, свое Я, соприкасаясь и пересекаясь с вопросами вечными, вопросами жизни, смерти, бессмертия, добра и зла, Творца и творчества.

В свете сказанного обратимся к одному из показательных стихотворений Цветаевой 1920-х годов о любви, смерти и творчестве «Эвридика – Орфею» (1923). Образ поющего бога и его возлюбленной подруги широко интерпретированы в литературе конца XIX - начала XX века в произведениях Вл. Соловьева, В. Брюсова, Вяч. Иванова, А. Блока, М. Кузмина, Р. Рильке, А. Жида, О. Мандельштама и др.

Первоначально текст был введен поэтом в цикл «Провода» и обращен к Борису Пастернаку, литературный материал представлялся частью литературного послания на уровне ситуации «я» - «ты». Произведение симптоматично для сборника «После России», в который оно позднее будет включено. Здесь сохраняется цветаевская «драматургия текста»: афористичность поэтической речи, лаконизм формы, фрагментарность повествования, метрическое разнообразие стиха и узнаваемая цветаевская риторика. В письме к Б. Пастернаку от 25 мая 1926 г. М. Цветаева признавалась: «В Эвридике и Орфее переключка Маруси с Молодцем (...) – сейчас времени нет додумать, но раз сразу пришло – верно». И это при том, что, как она замечает тут же, истории эти, в общем-то, противоположны: «Орфей за ней пришел – *жить*, тот за моей – не жить» [10, VI, с. 254].

Прежний миф о себе, Марусе, уносимой «в лазурь» неземным спутником, замещается новым мифом о себе, умершей Эвридике, земного спутника любящей, но за ним не идущей. «Оборот Орфея – либо слепость ее любви, невладение ею (скорей! скорей!) – либо (...) *приказ* обернуться – и потерять» [10, VI, с. 254]. Так «преображенно и возвышенно» виделось М. Цветаевой расставание Аси Тургеневой с Белым, «избранной участью» оценивалась и собственная ситуация конца, «прощания» с Б. Пастернаком, осознание неизбежного разрыва с поэтом, итог «личного мифа». Тема расставания, ухода, конца вписывается Цветаевой в мифопоэтический код смерти художника. Художник же изначально оценивался как естественная часть космического универсума: мирское и личное рассматривается в поэтическом произведении в соотношении с каноническим и священным. Здесь глубоко осмыслены представления поэта о жизни и смерти, о жертвенности пути художника, о любви, сублимирующейся в искусстве. Наиболее волнующим оставался вопрос: что есть смерть? А вслед за ним - может быть смерть - более жизнь, чем жизнь? А жизнь – более смерть, чем смерть? Безусловно одно, что смерть – только видимая часть всецелой жизни, не конец, а начало подлинного существования, уход поэта расценивался как ритуальное жертвоприношение.

В письме к Рильке от 12 мая 1926 г. М. Цветаева признавалась: «Смерть любого поэта, пусть самая естественная, противоестественна, т.е. убийство, поэтому нескончаема, непрерывна, вечно-ежедневно-длящаяся. Пушкин, Блок и - чтобы назвать всех разом – ОРФЕЙ никогда не может умереть, поскольку он умирает именно теперь (вечно!). В каждом любящем заново, и в каждом любящем – вечно». Поэтому – никакого примирения, пока мы сами не станем «мертвыми» [10, VII, с. 59].

Еще в 1921 году, когда умер горячо любимый Цветаевой Александр Блок, она признавалась: «Удивительно не то, что он умер, а то, что он жил. Мало земных примет, мало платья. Он как-то сразу стал ликом, заживо-посмертным (в нашей любви). Ничего не оборвалось, - отделилось. Весь он – такое явное торжество духа, такой – воочию – дух, что удиви-

тельно, как жизнь – вообще – допустила... Смерть Блока я чувствую как вознесение» [10, IV, с. 592]. Гибель В. Маяковского М. Цветаева назвала «чистой смертью». «Сила этой смерти – в том, что он умер в полной силе, на высоте дара и судьбы, - писала она. – Поэтому я его не жалею, а на него (за него) – радуюсь» [10, IV, с. 599]. В письме к А. Тесковой от 21 апреля 1930 года Цветаева признавалась: «Бедный Маяковский! (Ваш «сфинкс»). Чистая смерть. Все, все, все дело – в чистоте...» [10, VI, с. 386].

Вопросы эстетизации не-бытия, возможности добровольного УХОДА поэта становятся для Цветаевой чрезвычайно важными: они подготовлены всем ее предыдущим жизненным опытом, размышлениями над повседневным, опытом прочтения философских трактатов Гераклита, Ницше, Штейнера. «Смерть и рождение сплетаются, переливаются друг в друга, - писал П. Флоренский. Колыбель - гроб, и гроб - колыбель. Рождаясь - умираем, умирая - рождаемся. И всем, что ни делается в жизни - либо готовится рождение, либо начинается смерть. Звезда Утренняя и Звезда Вечерняя - одна звезда. Вечер и утро перетекают один в другой: “Аз есмь Альфа и Омега” [17, с. 6].

Смерть воспринималась как естественная часть жизни, часть того сценария, который задуман свыше, как составляющая и завершающая часть творческого акта. Такое видение было естественным и характерным в порубежную эпоху. Вот как пишет об этом Осип Мандельштам, потрясенный уходом Скрябина: «Я хочу говорить о смерти Скрябина как о высшем акте его творчества. Мне кажется, смерть художника не следует выключать из цепи его творческих достижений, а рассматривать как последнее, заключительное звено. Она не только замечательна как сказочный посмертный рост художника в глазах массы, но и служит как бы источником этого творчества, его телеологической причиной. Если сорвать покров времени с этой творческой жизни, она будет свободно вытекать из своей причины - смерти, располагаясь вокруг нее, как вокруг своего солнца, и поглощая его свет» [5, с. 157]. Не жизнь, а смерть воспринималась позитивным началом бытия: «Правдива смерть, а жизнь бормочет ложь», - писал Н. Гумилёв. «О смерть! Я твой. /Повсюду вижу /Одну тебя - и ненавижу /Очарования земли», - признавался Ф. Сологуб.

Свою сопричастность смерти Скрябин явил в Первой сонате, в которой композитор изобразил смерть как пустоту, не-бытие, символизируемое «бесплотным» хоралом в среднем разделе траурного марша с авторской ремаркой “Quasi niente” («как бы ничто»). Акт умерщвления занимал чуть ли не центральное место в скрябинской философии экстаза; смерть, освобождающая от оков земной жизни, уже не являлась в сознании композитора вестницей беды и несчастья.

Особым знаком для Цветаевой был ознаменован сам час УХОДА поэта. Максимилиан Волошин уходит в свой особенный волошинский час - «в свой час суток, природы и Коктебеля... в свой час сущности» [10, IV, с. 160]. Знаковым явлением стал уход Андрея Белого. Он умер не от последствия солнечного удара, случившегося с ним в Крыму, а от «солнечных стрел», - пророчества поэта 1907 года: «Золотому блеску верил, / А умер от солнечных стрел...» [10, VI, с. 268]. Удивительно замечание Цветаевой: «Белый не умер, а перешел из одной действительности в другую, сам того не заметив» [10, IV, с. 268-269]. «Разложением крови» именуется Цветаева смерть Рильке: «Твоя болезнь, пишет она Рильке, - началась с переливания крови - твоей - в всех нас. Больным был мир, близким лицом его - ты. Что тогда спасет перелившегося!» [10, V, с. 204]. Смерть Есенина, его трагедия - трагедия пустоты, по Цветаевой, он свою жизнь не изжил, право на смерть - не заслужил.

Мысль о смерти - как мысль о добровольном уходе фиксируется в дневниковых записях Цветаевой 1919-1920 годов: «Я, конечно, кончу самоубийством, ибо все мое желание любви - желание смерти. Это гораздо сложнее, чем «хочу» и «не хочу». И может быть я умру не оттого, что здесь плохо, а оттого, что «там хорошо» [10, IV, с. 581]. «Я, более чем кто-либо достойна умереть через кровь (ein Blutstrahl!), с грустью думаю о том, что неизбежно ум-

ру в петле» [10, II, с. 211].

К концу 1920-х годов жизнь воспринималась поэтом как ад, как серия тяжелых ударов, страданий, лишений, потерь и разлук. «Жить это неудачно кроить, и беспрестанно латать, - и ничто не держится, - писала Цветаева. - Жизнь - насильница душ, заставляющая играть весь этот лживый фарс. Жизнь это убожество (убывание божества!). Есть нечто лучшее, чем «жизнь!» [10, V, с. 337]; «Погребенная заживо под лавиной/ Дней - как каторгу избываю жизнь» [10, II, с. 255]; «Жить (конечно не новей/ Смерти!) жилам вопреки./ Для чего-нибудь да есть -/Потолочные крюки» [10, II, с. 262].

«...я год уже (приблизительно) ишу глазами - крюк, но его нет, потому что везде электричество. Никаких «люстр»... Я год примеряю - смерть. Все - уродливо и - страшно. Проглотить - мерзость, прыгнуть - враждебность, исконная отвратительность воды. Я не хочу пугать (посмертно), мне кажется, что я себя уже - посмертно - боюсь. Я не хочу - умереть, я хочу - не быть» [10, IV, с. 610]. Но если в 1920 годы она писала стихи и уход был невозможен, жизненный сценарий до конца не написан, «смерти она не заслужила», то в 1940-е - «писать перестала - жить перестала». «Лирическое творчество питает опасные чувства, но украшает поступки. Поэт опасен лишь тогда, когда не пишет» [9, с. 480. Накануне войны она признается, что утрачивает чувство реальности: «...меня - все меньше и меньше, вроде того стада, которое на каждой изгороди оставляло по клоку пуха. Остается только мое основное нет» [12]. Смерть для Цветаевой становится предпочтительнее жизни. Появляется ощущение, что она нечаянно попала не в свое время, возникает чувство опережения жизни. Надо было поставить точку в собственном жизненном сценарии. Она так и поступает как автор своего житнетворческого произведения: нужно было уйти, чтобы остаться на высоте, не снижая заданной планки, на высоте всех своих внутренних чувств и возможностей, представлений о чести, совести и достоинстве.

В эпохи катастрофические, когда утрачивается ощущение устойчивости и прочности жизни, когда не на что опереться, и почва колеблется под ногами, сила человека определяется его способностью противостоять абсурду происходящего, способностью сиюминутное соотносить с вечным, осознать преходящий смысл сиюминутного. Иллюзия и самообман самоубийства основаны на том, что смерть представляется окончательным освобождением от времени, несущего страдания и муки. Происходит страшная подмена, когда представления о вечности и суде теряются на периферии сознания, а минута, когда совершается самоубийство, обретает космические размеры; сопряженный с огромной, непереносимой болью мир раздвигается в своих непомерных масштабах, и человек теряется в этом мире, начинает ощущать свою предельную малость. Утрачивается осознание времени, пространства, себя в пределах этого пространственно-временного континуума и всей меры ответственности за то, что происходит. Цветаева всей своей сущностью ощущала свою малость и раздавленность в чуждом и враждебном ей мире и вместе с тем чувствовала нестерпимое желание сохранить в себе лик Божий: это надо было и для нее самой, и для ее сына - Георгия.

Так до конца жизни М. Цветаева «прозревала» свой путь к Богу, вела бесконечные диалоги со Всевышним, жаждала его бытия в своей душе, мечтая подняться до «белого огня», до чистой и сильной любви к Богу. Бог оставался для нее Творцом, судьей, но не бесконечной любовью. Героиня Цветаевой без сожаления оставляла «лежащий во зле» мир, во имя «пробуждения» в лучшей, совершенной жизни. Поэт Цветаева оставляет этот мир не потому, что «там хорошо, а потому, что здесь - невыносимо», потому что во что бы то ни стало хотела уберечь в себе свою божественную душу, которая «сбылась», «осуществилась». В 1943 году Пастернак напишет «Памяти Марины Цветаевой»: «Лицом повернутая к Богу,/ Ты тянешься к нему с земли,/ Как в дни, когда тебе итога/ Еще на ней не подвели» [6, I, с. 127]. Стихи прозвучали как гениальное прозрение *ухода* поэта, репрезентация вечной вертикали Цветаевой, ее самозабвенного полета в «огнь-синь». Смерть поэта воспринималась как твор-

ческий акт, как восхождение, прорыв из земной «уродливой» жизни в высшую космическую жизнь в «красоте».

### **Литература:**

1. Бердяев Н. Миросозерцание Достоевского / Н. Бердяев // Философия творчества, культуры и искусства. – В 2-х томах. – М., 1994. – Т.2. - 510 с.
2. Бердяев Н. О самоубийстве. - М., 1992. - 23 с.
3. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М., 1992. - 270 с.
4. Лотман Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман // Об искусстве. - СПб., 1998. - 704 с.
5. Мандельштам О. Скрябин и христианство / О. Мандельштам // Сочинения. В 2 т. - Т.2. - М., 1990. - 464 с.
6. Пастернак Б. Памяти Марины Цветаевой / Борис Пастернак // Полное собрание сочинений с приложениями. В 11 томах. - М., 2004.
7. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. На Маковце / П.А. Флоренский // Собрание сочинений. В 2 томах. Т. 2. - М., 1990. - 496 с.
8. Цветаева М. Неизданное: Записные книжки. В 2 томах. Т. 2 : 1919-1939. М., 2001. - 542 с.
9. Цветаева М. Неизданное. Сводные тетради. - М., 1997. - 640 с.
10. Цветаева М. Черт. Собр. Соч. В 7 томах. – М., 1994.
11. Эпштейн М. Религия после атеизма. Новые возможности теологии. - М., 2013. - 416 с.
12. Наследие Марины Цветаевой. Письма Меркурьевой В.А.: [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.tsvetayeva.com/letters/let\\_merk.php](http://www.tsvetayeva.com/letters/let_merk.php). Дата обращения: 26 апреля 2014 года.



*Поляк З.Н.*

*кандидат филологических наук, доцент*

*Казахский национальный педагогический университет имени Абая*

*Поляк Д.М.*

*кандидат филологических наук*

*Алматинский университет энергетики и связи*

*Алматы, Казахстан*

## **СЮЖЕТООБРАЗУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ЖАНРА В РОМАНЕ Н. КАТЕРЛИ «ДНЕВНИК СЛОМАННОЙ КУКЛЫ»**

**Abstract.** In article the theoretical understanding of function of a genre form of the diary in the art text is offered. As a rule, the writer uses the diary for the description of an inner world of the character. On the example of N. Katerli's novel "Diary of the broken doll" it is shown that the author uses the diary of the heroine in other function – as a means for building of strands of the plot of novel.

Продуктивным подходом к изучению жанров является предложенное М. М. Бахтиным разграничение на первичные и вторичные жанры. Первичные складываются «в условиях непосредственного речевого общения», а вторичные (сложные) функционируют в сфере культурного (научного, политического, художественного и др.) общения и во многом состоят «из различных трансформированных первичных жанров (реплик диалога, бытовых рассказов, писем, протоколов и т.п.)» [1, 279]. С первичными жанрами генетически связаны многие жанры, получившие затем интенсивное развитие уже в художественной литературе. Сравним, например, письмо и эпистолярную новеллу, деловую автобиографию и автобиографическую повесть [2, 5]. В этот же ряд попадает сопоставление: дневник реального лица – дневниковая форма повествования в прозе.

Исследователи отмечают, что в XX веке «иерархически возвышаются жанры новые



(или принципиально обновленные)... При этом места лидеров занимают жанровые образования, обладающие свободными, открытыми структурами: предметом канонизации парадоксальным образом оказываются жанры неканонические, предпочтение отдается тому в литературе, что непричастно формам готовым, устоявшимся, стабильным» [3, 339]. В формировании новых жанров большую роль играют жанры первичные, которые при этом подвергаются трансформации. По отношению к дневниковой форме повествования (в художественной прозе) первичным жанром выступает документальный жанр подневных записей. Это обстоятельство определяет не только жанровые особенности художественных дневников, но и их повествовательную структуру.

Предметом изображения в документальном дневнике могут быть (в зависимости от его типа) события внешнего мира (экстравертивный дневник) или внутренний мир автора (интровертивный дневник). Писателя, прибегающего к дневниковому повествованию, привлекает, как правило, именно второй тип дневника. Применяя для развития сюжета «хроникальные», «летописные» свойства дневника (дневник героя включает события его жизни), автор обычно в полной мере использует в художественных целях «исповедальную», «рефлексивную» функцию дневника. Искренность, самоанализ, изображение героя «изнутри», его самораскрытие (в том числе – и через речевые и стилистические средства) – эти особенности документального дневника «работают» на создание образа и в дневниках художественных.

Вместе с тем черты экстравертивного дневника (акцентирование внимания на внешних событиях) также необходимы автору при создании дневника художественного. Ведь фрагментарные рефлексивные записи персонажа не способствуют построению сюжета, развертыванию и пониманию системы событий. В то время, как описание в дневнике встреч, поступков, диалогов, происшествий становится фабульным содержанием произведения.

В отличие от художественного автобиографического повествования, которое характеризуется совпадением повествователя и автора, в художественном дневнике перед нами выступает герой-повествователь, созданный авторской волей. Этот герой принимает на себя и некоторые жанрообразующие признаки образа автора: осведомленность о событиях внешней и внутренней жизни, особую манеру изложения, установку на достоверность.

Роман современной писательницы Нины Катерли «Дневник сломанной куклы» включает в себя композиционный тип дневника, названный нами фрагментарным. Форма повествования смешанная: авторское повествование перемежается дневниковыми заметками главной героини. Собственно дневник мы условно разделяем на 2 части: первая из них – записи-воспоминания, а вторая – синхронные событиям заметки.

«Дневник сломанной куклы» открывается рядом дневниковых записей главной героини. Они не датированы, графически не отделены друг от друга. Эта формальная особенность связана с содержательным своеобразием первых записей. Они мемуарны. Автор называет свой дневник исповедью: «Для чего я пишу эти записки? А дело в том, что через три недели меня положат на операцию <...> Так что на всякий случай я решила исповедаться. На худой конец... А может, это станет моей пробой пера, первым сочинением, а сама я – писательницей» [4, 4]. Эта заявка автора на исповедальность и стереотип дневника как документа исключительно правдивого, без малейшего вымысла, позднее вводит в заблуждение и читателя, и героев романа, прочитавших дневник.

Действительно, данная часть дневника Кати Сеницыной, на первый взгляд, представляет собой воспоминание с элементами исповеди. Автор помещает здесь и свои стихотворения. Героиня описывает события своей жизни от рождения (и обстоятельств, с ним связанных) до времени начала ведения дневника. С первых страниц автор называет свои записи иронично «высокохудожественными». И это не случайно: Катерина словно играет с

потенциальным читателем, намекая на возможный вымысел. Еще один намек – будущая профессия девушки. Катя учится на филологическом факультете, следовательно, много читала, а желание стать писательницей подталкивает не сдерживать воображение. У автора есть мысль превратить свой, как она пишет, «правдивый дневник» в художественный: «Конечно, если я решу превратить все это в литературу, я изменю имена и некоторые обстоятельства, это понятно. Кое-что уберу, кое-что усилю» [4, 32].

Дневник выполняет в повествовании характерологическую и сюжетообразующую функции. На его страницах происходит постепенное преобразование героини из «сломанной куклы» в человека, живущего полноценной, счастливой жизнью, не подозревающего своей косвенной вины в смерти брата и несчастью всей семьи. Первая часть дневника является не только исповедью, но становится своеобразным завещанием на случай смерти автора во время операции. Таким образом, интимность записей нарушена самим автором. Автор называет адресата (брат Катерины). Именно в этой части намечается основной конфликт романа. Катерина захвачена идеей отомстить обидчику и играет в дневнике роль жертвы.

Во второй части (после операции) автор – уже более уверенный в себе человек. Мысли о мести дяде Грише посещают Катю все реже. Героиня очарована новой страной, описывает свои встречи и впечатления. Комплекс жертвы постепенно проходит. Вторую часть дневника Катя пишет уже «для себя», не адресуя записи потенциальному читателю. Дневник в новой функции постепенно перестает удовлетворять автора. Записи имели смысл, пока героиня не почувствовала себя полноценным человеком. Исчерпав идею отомстить за свое увечье, Катерина понимает, что дневник становится ненужным: «...Все непонятней становится, для чего я пишу. На художественную прозу моё сочинение явно не тянет, это надо с печалью принять» [5, 32]. С этого момента в дневнике все чаще появляются намёки на некий вымысел, содержащийся в записях. Поняв, что дневник «сломанной куклы» исчерпал себя, Катерина раскрывает его «секрет», пытаясь оправдать свой вымысел: «И в конце концов неважно, что конкретно он со мной сделал. Факты таковы: он толкнул меня к тому, что произошло. Как я мечтала убить его! <...> А вот теперь мне кажется, надо бы все-таки выдрать то враньё. Про изнасилование <...> Но вообще нечего придавать слишком большое значение собственным дурацким каракулям. Ну написала и написала, какая, в сущности, разница, как написала да что. Хватит выдумывать и копать в прошлом, пора думать о реальной жизни» [5, 65]. Автор не знает, что именно её записи, которые она считает несерьёзными, стали причиной рокового недоразумения, погубившего брата.

Таким образом, исповедь героини оказывается лжеисповедью. Однако весь дневник нельзя назвать неправдивым. Автор включает в него вымышленные факты, но достоверно описывает свои переживания. Психологические корни своего вымысла автор дневника открывает в одной из первых записей: «Можете не верить, но я себя несчастной не чувствую. Понимаю, что должна чувствовать, а вот не чувствую. Видно, для меня всю жизнь было главным, чтобы меня любили и восхищались мной» [4, 15]. Дядя Гриша не испытывал к падчерице теплых чувств, более того, посмел ударить её: «... У меня от бешенства прямо в глазах потемнело, и я плюнула ему в рожу. А он схватил меня и... выдрал. Ремнем, зажав мою голову между колен. Было больно, но, главное, унижительно. Невыносимо! <...> Он оскорбил меня, унизил! Я дала себе клятву, что отомщу» [5, 64]. Дядя Гриша в глазах Катерины был преступником, злодеем, заслуживающим смерти. Вероятно, это и подтолкнуло девушку заменить в дневнике порку изнасилованием. Так она осуществила свою месть.

Проблема вымысла существует и в документальных дневниках. Насколько правдив тот или иной документ – серьёзный вопрос для исследователя. В дневнике автор иногда допускает как намеренное, так и ненамеренное искажение фактов. Некоторые события, свидетелем которых он не был, могут быть описаны неточно, со слов других людей. В

мемуарных записях автора дневника может подвести память. Иногда автор дневника настолько субъективен, что невольно искажает реальное событие.

В «Дневнике сломанной куклы» происходит намеренная подмена: реальное событие заменяется вымышленным. Дневник Кати Сеницыной соединяет черты экстравертивного и интровертивного документов. Поскольку записки выполняют в повествовании сюжетобразующую функцию, в дневнике достаточно много действия. В первой части дневника – воспоминание о поступках брата, об отношениях в семье, о героизме деда во время войны. Во второй части – встречи и диалоги с Димкой, отцом и Рут, новыми американскими друзьями; описание поступков самого автора: вечер с Димкой накануне его отъезда, когда Катерина не смогла сдержаться и «проверила на нем свои чары». Заметки интровертивного характера уступают по численности и глубине экстравертивным записям. Автор определяет особенности своего характера, но не пытается дойти до сути: «Я – потребитель любви, и поэтому мне хорошо и почти... почти ничего больше не нужно» [4, 29]. Катя нечасто стремится проанализировать мотивы своих поступков, зато тонко чувствует психологию близких ей людей. Например, интуитивно догадывается, что у Димки появилась возлюбленная: «...Последнее время, месяц или даже два, Димка стал какой-то... другой. Нет, ко мне он относится по-прежнему, готов любое желание выполнить, даже каприз. И смотрит... Но то ли он повзрослел, то ли... Короче, он как будто сделался не мальчиком, но мужем. Более уверенный, более решительный» [4, 30].

Таким образом, в записях дневника центробежные силы преобладают над центростремительными. Небольшой объем рефлексивных записей героини свидетельствует о преимущественной функции дневника в романе Н. Катерли: автор пользуется этой жанровой формой в целях повествования и сюжетосложения.

#### **Литература:**

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. Николина Н. А. Поэтика русской автобиографической прозы. – М., 2002.
3. Хализев В. Е. Теория литературы. – М., 2000.
4. Катерли Н. Дневник сломанной куклы // Звезда, 2001, № 2.
5. Катерли Н. Дневник сломанной куклы // Звезда, 2001, № 3.



**Попова Т.В.**

*доктор филологических наук, профессор*

*Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина*

*Екатеринбург, Россия*

**Храмушина Ж.А.**

*кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков*

*Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина*

*Екатеринбург, Россия*

## **ПОЛИЛИНГВАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ЖУРНАЛА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Abstract.** Polylinguality of modern texts attributed, on the one hand, to active/passive bilingualism of the Russian language native speakers, on the other hand – the globalizing processes expansion brings into life new types of bilingual elements (phonetic and graphic foreign

impregnations – loan-words – polygraficsates – Russian words transliterated by Latin letters) which require further theoretical, lexicographical and methodological consideration. In the article the analysis of the problem on the material of the Russian national magazine – teleguide «Antenna – telesem» is presented.

Глобализация жизни современного общества приводит не только к активизации заимствования в каждом из языков, но и к появлению новых форм взаимодействия последних. Особенно значительным изменениям подвергаются те сферы языка и тексты, которые испытывают серьезное воздействие маркетинговых тактик и стратегий вследствие усиления интегративных начал в социальной и экономической сферах жизни. К таким текстам можно отнести не только собственно рекламные тексты (прежде всего – рекламные объявления), но и гибридные тексты СМИ, например, такие, как журналы-телегиды.

Телегиды представляют собой периодические издания в виде журнала или газеты, содержание которых предполагает наличие не только информационных, но и развлекательно-рекламных жанров. В современных телегидах обычно присутствуют полная программа передач всех телеканалов с подробными анонсами лучших фильмов и программ; околотелевизионная информация (светская хроника, интервью со звездами и под.); развлекательно-игровые жанры (кроссворды, чайнворды, ключворды, sudoku и другие головоломки); прогноз погоды, астропрогноз, гороскопы; рекламные жанры (в основном рекламные статьи небольшого объема или рекламные объявления); интерактивные рубрики психологов, юристов, советы по ведению домашнего хозяйства и т.п. В целом телегиды представляют собой еженедельные издания информационно-развлекательного типа, которые востребованы современным человеком каждый день.

Бум телегидов пришелся на рубеж XX–XXI вв., когда на газетном прилавке лежало более полутора десятка изданий, в названиях которых так или иначе фигурировало слово «телевидение», а основу составляла программа телепередач, самые крупные из них – «ТВ Парк», «7 дней», «Антенна». Однако неверным будет утверждение, что данный печатный формат — продукт только постсоветского времени. В СССР вполне успешно выходила еженедельная газета «Говорит и показывает Москва» примерно того же содержания, что и современные телегиды. Ее тираж превышал миллион экземпляров и печатался во многих регионах страны, чтобы время в программе соответствовало местному [6].

Исследователи СМИ отмечают кризис жанра телегида в XXI в., который вызван бурным ростом количества телеканалов и невозможностью отразить их в одном, пусть и многостраничном, издании. Положение усугубляется и наличием множества онлайн-телегидов. Несмотря на это печатные телегиды востребованы современным потребителем, о чем свидетельствуют их многомиллионные тиражи.

Актуальность и прагматичность содержащейся в телегиде информации, особый (информационно-воздействующий) формат ее подачи обуславливают необходимость быстрой модификации языкового оформления такого издания в соответствии с происходящими в обществе и языке изменениями. Широкая целевая аудитория телегидов, ориентация на ежедневное использование издания позволяют предположить, что такие журналы-телегиды фиксируют общее состояние и активные процессы речи, свойственные социуму в тот или иной период развития. Поэтому язык телегидов должен вызывать определенный интерес не только у лингвистов-теоретиков, но и у преподавателей-практиков, занимающихся обучением русскому языку как родному и иностранному. Человек, изучающий русский язык должен легко ориентироваться в окружающем его ежедневно текстовом пространстве.

Для проверки данной гипотезы и определения учебно-методического потенциала подобных изданий было проанализировано несколько номеров одного из самых популярных в России телегида «Антенна – Телесемь» за 2013 г. Этот информационно-развлекательный

журнал издается с декабря 1994 г. ЗАО «ИнтерМедиаГруп». Общенациональный городской телегид «Антенна-Телесемь» охватывает 72 города России и 4 города стран СНГ и Балтии. Его тираж в 2014 г. был самым большим среди аналогичных изданий: он составляет 4 077 288 экземпляров еженедельно; поскольку его читают или используют для справок всей семьей, в среднем состоящей из 3 человек, то это увеличивает аудиторию до 13 729 000 человек. Аудитория за полгода, согласно TNS Russia (Международной исследовательской группе), составляет более 21 млн человек. Редакция определяется жанр издания как «2 в 1: журнал и телегид» [1].

Выпуски «Антенны – Телесемь» просматривались с целью выявления иноязычных номинативных элементов, в каждом из номеров было обнаружено более 300 таких единиц (объем каждого из номеров – около 100 страниц). Их анализ показал, что они достаточно разнородны и в целом обуславливают такое качество издания, как полилингвальность.

Для характеристики номинативных иноязычных лексем целесообразно разграничивать такие понятия, как заимствованная и иноязычная лексика, полиграфиксат, транслитерированное слово.

Заимствованные единицы (слова, реже синтаксические и фразеологические обороты), перешедшие в русский язык из других языков, в основном из-за отсутствия соответствующего понятия в когнитивной базе последнего или по другим причинам, обязательно адаптируются в русском языке, проходят необходимое семантическое, грамматическое, фонетико-орфографическое и морфо-деривационное освоение. Так, в телегиде «Телесемь» недавно заимствованные, но активно осваиваемые языком слова (либо такие, заимствованный характер которых еще ощущается) обычно встречаются в названиях фильмов: «Бум», «Драйв», «Дрейф», «Лузер», «Рейдер», «Могучие рейнджеры», «Синема», «Трансформер», «Хакер» – и телепередач, в основном спортивного содержания: «Авиаревю», «Навигатор. Ангрейд», «Армрестлинг», «Гейм, сет и матс», «Гран-при», «Драйв», «Союз онлайн», «Рейдер», «Рейтинг», «Сет», «Снукер.6-reds», «Спидвей», «Супербайк», «Суперкомбат», «Урал. Третий тайм», «Топ», «Теория невероятности. Тюнинг мозга», «Фазенда», «Фитнес», «Фристайл», «Чарт», «Шопинг», «Шоу» и под.

В отличие от заимствованных слов иноязычные лексемы (иногда их называют иностранными словами или вкраплениями) сохраняют следы своего иноязычного происхождения, прежде всего в графо-орфографическом либо фонетическом оформлении: они чужды в этом отношении исконно русским или уже прошедшим процесс ассимиляции заимствованным словам. графическим вкраплениям относятся не только давно известные единицы (*alma mater, tabula rasa, etc. de facto, o'key* и под.), но и те, что появились только в конце XX – начале XXI вв.: *PR, HR, SMS, IT* и под. Они могут употребляться в русском языке только в латинизированном написании либо сохранять его частично. В последнем случае такие лексемы имеют дублетные написания кириллицей и латиницей (ср.: *PR* и *ПП, пиар*; *SMS* и *смс, эсэмэска*) либо сочетают эти 2 графические системы при оформлении одного слова (*SMS-ка, PR-менеджер, IT-технологии*).

В анализируемом телегиде к иноязычным словам, употребляющимся только в латинском написании, относятся имена брендов, лекарств, сайтов, адресов электронной почты, неймы предприятий и аналогичные имена собственные. Так, употребляются преимущественно в латинизированном написании имена сети школ *ALIBRA*, телеканала *Amediatv*, компаний и магазинов *AVON, BaonShop, Baskoparty, Janome, Milavitsa, Marks Spencer, Tez-tour*, лекарственного препарата *Bvasystem*, журнала «*Starhit*», а также Интернет-адреса их сайтов: [www.alibra.ru](http://www.alibra.ru), [www.alltravel.su](http://www.alltravel.su), [www.Amediateka.ru](http://www.Amediateka.ru), [www.Amediatv.ru](http://www.Amediatv.ru), [www.BaonShop.ru](http://www.BaonShop.ru), [www.baskoparty.ru](http://www.baskoparty.ru), [www.belle-you.ru](http://www.belle-you.ru), [www.bvasystem.ru](http://www.bvasystem.ru), [www.c-and-a.ru](http://www.c-and-a.ru), [www.okmarket.ru](http://www.okmarket.ru), [www.starhit.ru](http://www.starhit.ru), [www.studio-41.com](http://www.studio-41.com), [www.sunglobal.ru](http://www.sunglobal.ru) и под. Иногда такие иноязычные

вкрапления встречаются и в названиях телепередач («*Academia*», «*A-one*», «*De facto*», «*MIX*», «*Pro memoria*») и фильмов («*Zero*»).

Дублетные написания имеют бренды широко известных компаний: *IKEA/Икея*, *Boiron/БУАРОН*, *Nadel/Надэль*, *Robek/Робек*, *Coffee house/Кофе хауз*, *Copyrus/Копирус*, *Evalar/Эвалар*, *Kitekat/Китекэт*, *Whiskas/Вискас*; имена медицинских препаратов: *Acipol/Аципол*, *Aqualor/Аквалор*, *Argosulfan/Азросульфан*, *Ergoferon/Эргоферон*, *Нера-merz/Гепамерц*, *Prelax/Прелакс*, *Kagocel/Кагоцел*, *Qudesan/Кудесан*, *Turboslim/Турбослим*; неймы таких структур, как *Internet / Интернет*, *Odnoklassniki /Одноклассники* и под.

К иноязычным словам относятся и те лексемы, которые прошли графическую адаптацию, но не освоены фонетически. Такие фонетические иноязычные вкрапления обычно являются названиями фильмов: «*Биг Тайм Раун*», «*Остин Пауэрс. Голдмембер*», «*Муви-43*», «*Миссия Серенити*», «*Стэн бай стэн*» – или телепередач: «*Баттл*», «*Вуэльта*», «*Гоу*», «*Гравити Фолз*», «*Гурме*», «*Экстремальные виды. Дью тур*», «*Евроныйос*», «*Лайк славы*», «*Теннис. Матс-пойнт*», «*Пародайс*», «*Пин*», «*Пит-команды*», «*Пойнт*», «*Футбол. Чемпионат Германии. Превью тура*», «*Реалити*», «*Скан-Ту-Гоу*», «*Ски-пасс*», «*Слагтерра*», «*Тренди*», «*Мотоспортивный уикенд*». Вероятно, их можно охарактеризовать и иначе – как транслитерированные кириллицей иноязычные слова.

Гибридные лексемы, состоящие из элементов разных естественных языков: русского и английского/немецкого/французского/греческого/латинского или иного, относят к полиграфиксатам – лексемам нового типа, активно распространившимся в русском языке с 90-х гг. XX в. Полиграфикация – это создание новообразований с помощью наложения, контаминации графических средств разных языков: обычно в русском слове латиницей выделяется буква или совокупность букв, которая может совпадать с самостоятельным иноязычным словом: «*STARость – не радость*» (*старость* + *STAR* «звезда»), «*Cosmическая команда*» (*Cosmopolitan* № 9, 2005: *космическая* + усеченная часть имени журнала «*Cosmopolitan*»), «*Концерт Земфиры*» (афиша): *Земфира* + *Z*. Такие лексемы являются единицами только письменной речи и чисто носят экспрессивно-игровой характер [4, 5]

В телегиде «Телесемы» полиграфиксаты часто используются в названиях фильмов («*Поезд до Brooklin 'a*», «*Духless*», «*Любофф*» и под.), спектаклей («*Труффальдино*») или передач («*Наука 2.0. Экперименты*», «*Дурнушек.net*», «*Europa plus чарт*», «*Malina Дайджест*», «*Переютточкару*», «*Poly.tech*», «*Пятница news*», «*Сеть.doc*», «*X-версии*», «*АвтоNews*», «*ВУЗ news*», «*Дом-2. Lite*», «*Люди-Хэ*» и др.), причем номинации могут состоять как из одного слова («*Духless*», «*Любофф*», «*Переютточкару*», «*X-версии*», «*АвтоNews*»), так и из их синтагмы («*Поезд до Brooklin 'a*» и остальные имена передач).

Вопрос о происхождении и статусе полиграфиксатов (является ли полиграфиксат заимствованным словом или же русским дериватом, появившимся в результате русских словообразовательных процессов, пусть и с использованием иноязычных/заимствованных мотиваторов; к каким слова – узуальным или окказиональным – он относится) не имеет пока общепринятого решения. Более предпочтительным представляется второй ответ: полиграфиксаты – это преимущественно окказиональные (реже узуальные) производные слова русского языка, не являющиеся заимствованием [3, 4, 5].

Стоит отметить, что полиграфиксаты являются не новым, но частотным элементом языка конкретных наук, достаточно вспомнить такие единицы, как  $\gamma$ - $\alpha$ - $\beta$ -излучение, *V-образный* и под. В этом случае они выполняют чисто номинативную функцию. Такие полиграфиксаты почти не характерны для языка телегидов.

Трудно отнести к группе заимствований не только полиграфикацию, но и написание латиницей хорошо известных носителям русского языка слов: кафе «*Perchik*» (Перчик), *Antenna Telesem* (Антенна Телесемь), *podpiska* (подписка), *redactor* (редактор), *ekb.doctorgavrilov.ru* (Екб. Доктор Гаврилов), *Eurosport* (Евроспорт), *Kira Plastinina* (ателье Киры Пластининой),

*Malina* (Малина), *MIX* (Микс), [www.doctorbormental.ru](http://www.doctorbormental.ru) (доктор Борменталь), [www.metro-cc.ru](http://www.metro-cc.ru) (метро) и под. Это транслитерированные латиницей русские слова, их графическая модификация обусловлена объективными (требованием оформления адреса сайта или почты латиницей) либо субъективными причинами – стремлением придать имени экспрессивность, заграничный лоск, способствовать продвижению сайта за рубежом и т.п.

Усиление полилингвальности современных текстов обусловлено активным и пассивным билингвизмом современных россиян, обязательно изучавших хотя бы один из иностранных языков в школе и вузе, что позволяет им легко воспринимать и порождать подобные слова-кентавры. Частотность в текстах СМИ и значительное разнообразие названных выше билингвальных элементов (фонетические и графические иноязычные вкрапления – собственно заимствованные слова – полиграфиксаты – транслитерированные латиницей русские слова) требуют специальной работы с ними на занятиях по РКИ: студент должен уметь опознавать иноязычное слово в кириллическом оформлении и русское слово, «спрятавшееся» за латиницей.

#### Литература:

1. Об издании /Антенна – Телесемь [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.antenna-telesem.ru/about/>. Дата обращения: 10 мая 2014 года.
2. Попова Т.В. Графодериват: слово или текст? // Русский язык: человек, культура, коммуникация: Сборник статей. – Екатеринбург, 2008. – С. 191–198.
3. Попова Т.В. Графодеривация: варьирование слова или словообразование? // Предложение и Слово. Книга 2: Материалы IV Международного научного семинара "Развитие словообразовательной и лексической системы русского языка", Саратов, 14-16 октября 2010 г. – Саратов, 2010. – С. 196-206.
4. Попова Т.В. Графикация как новое явление в языке и научной когнитии //Вестник Челябинского государственного университета. Сер.: Филология. Искусствоведение. Вып. 57. Челябинск, 2011. № 24. С. 160-163.
5. Попова Т.В. Креолизованные дериваты как элемент русской письменной коммуникации рубежа XX-XXI вв. //Лингвистика креатива-1 [Текст]: Коллективная моногр. / под общей ред. проф. Т.А. Гридиной. – 2-е изд.; Екатеринбург, 2013.– С. 147–175.
6. Сергеев Н. «ТВ Парк» закрылся. Заканчивается славная эпоха классических телегидов /Н. Сергеев [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://planetasmi.ru/blogi/comments/25835.html>. Дата обращения: 10 июня 2014 года.



**Ракова А. А.**  
кандидат филологических наук, Senior Lecturer  
Department of Russian Language and Literature, Dartmouth College  
Hanover, NH, USA

## ПЛАТФОРМА «VOICETHREAD» В РАЗВИТИИ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ВО ВНЕАУДИТОРНОЕ ВРЕМЯ

**Abstract.** With the help of our group *Teaching with Information Technology*, I have been using *VoiceThread* in my Intermediate-level Russian course for two years now. *Voice Thread* is a cloud application and there is no software to install. It is used to create documents and images, audio and video files, to comment using microphone, webcam, text, phone, and to share (or to keep it private) with other people. Since I want my students to gain more speaking practice outside the classroom, I have incorporated *VoiceThread* so as to permit students to record their oral

assignments outside of class, i.e., speech development. They can read and retell fairy tales, recite poems and short stories, record them, and submit them to me for my comments. Some of my assignments include group discussions during/after watching Russian films and my students can record their opinion/questions, etc. for the whole group. For their summer abroad experience, they can use *Voice Thread* with photographs they take, comment upon them, and keep in touch with each other and other students at Dartmouth.

Платформа интерактивной коммуникации *VoiceThread* – это онлайн сервис Веб 2.0 для создания мультимедийных проектов.\* Преподаватель должен зарегистрироваться на сайте <http://voicethread.com> и провести ориентацию со студентами, которые будут пользоваться *VoiceThread*. Эта платформа предоставляет отличные возможности для работы с текстами, видео, изображением и т.д. во внеаудиторное время и способствует улучшению навыков произношения и интонации, чтения и говорения, грамматики и т.д. Студенты могут многократно записывать свою работу в удобное для них время и в психологически комфортных условиях. Задания, над которыми работают студенты, могут варьироваться от чтения и пересказа до составления диалогов и монологов, а также обсуждения всей группой. Эффективность этой платформы заключается и в том, что помимо интерактивности и мультимедийности, она позволяет студентам снижать психологическую нагрузку во время устных высказываний, записанных во внеаудиторное время. В самом начале ознакомления с платформой интерактивность ограничена между преподавателем и студентом. Однако по мере приобретения большей уверенности, студенты могут взаимодействовать и с другими пользователями.

Рассмотрим более конкретно преимущества использования *VoiceThread* на втором курсе русского языка в колледже. В преподавании любого иностранного языка особое место занимает разговорная практика, которой на занятиях в аудитории не всегда удается заниматься в нужном объеме. Несмотря на то, что занятия по русскому языку в Дартмутском колледже продолжаются 65 минут (4 раза в неделю), этого времени не всегда достаточно для аудиторной устной практики. Студенты второго курса, помимо изучения грамматики, читают поэзию, рассказы и сказки, смотрят фильмы и т.д. С целью постановки правильного произношения и интонации, студенты должны сначала прослушать все эти тексты, записанные преподавателем и размещенные на сайте курса, а также выполнить упражнения. Как показывает многолетняя практика, даже сильным студентам трудно справляться с такой задачей лишь на основе имитации. Прежде всего это связано с тем, что студенты должны хорошо освоить словарь того или иного текста для чтения. Незнакомые слова и интонационные конструкции нередко являются препятствием при воспроизведении текста. Вот почему при выборе текстов необходимо учитывать уровень владения русским языком, а также объем активного и пассивного словаря студентов. Предтекстовая работа включает в себя работу с новыми словами и их морфологическим разбором; работу с идиоматическими выражениями, а также синтаксическими конструкциями в соответствии с жанром текста. Так, для сказок необходима работа с уменьшительно-ласкательными суффиксами, с глаголами разговорного стиля и их эквивалентами, с синтаксическими конструкциями, порядком слов и т.д. И только после такой предварительной работы можно приступать к самому тексту, который преподаватель сам зачитывает во время занятия, а студенты переводят на английский язык. Таково первое ознакомление с текстом. Если же просить студентов читать незнакомый текст вслух, то не только сам студент будет испытывать трудности, но и сидящие в аудитории студенты услышат неправильное произношение, интонацию и т.д.

Необходимо отметить эффективность работы с поэзией на русском языке. На втором курсе студентам предлагается поэма «Бесы» А. С. Пушкина, а также стихотворения «Парус» М. Ю. Лермонтова и «Весенняя гроза» Ф. И. Тютчева. Каждое четверостишие «Бесов» – очень ритмичное – студенты читают в течение двух-трех дней на занятии и дома, а затем они могут



записывать свое чтение на *VoiceThread*. Студенты сами выбирают слайды, которые иллюстрируют содержание каждого четверостишия. Такого рода деятельность повышает мотивацию студентов и творческое отношение к заданию. Кроме того, это позволяет зрительно представить четверостишие, когда студенты рассказывают поэму наизусть в конце курса. Как показывают разные исследования, 75% полученных знаний воспринимается зрительно, 13% - на слух и 12% другими путями восприятия.\*\* В практике работы с *VoiceThread*, опора на зрительное и слуховое восприятие значительно улучшает эффективность запоминания и воспроизведения текста: студенты горздо меньше волнуются и способны воспроизвести стихотворения наизусть даже спустя год после работы с *VoiceThread*. Особенно это помогает тем студентам, которые больше опираются на детальные слайды для понимания и запоминания текста, и вот почему количество их слайдов может достигать 10-15 для четырех четверостиший. Иногда студенты проделывают большую работу на интернете в поисках некоторых слайдов: например, для стихотворения «Весенняя гроза» Тютчева образ Гебы («Ты скажешь, ветреная Геба, кормя Зевесова орла»), разные фотографии дождя («...вот дождик брызнул; повисли перлы дождевые; и солнце нити золотит...»). Студенты могут разместить на сайте любое количество слайдов, и эта работа выполняется дома. Преподаватель определяет сроки сдачи задания, которое включает в себя слайды и чтение стихотворения. Затем следуют записанные комментарии преподавателя, и в зависимости от качества работы, студент получает отметку или должен записать чтение еще раз с учетом рекомендаций преподавателя. В конце курса студенты рассказывают стихотворение наизусть в присутствии студентов группы. И если сравнить работу тех студентов, которые раньше не пользовались *VoiceThread*, то разница очевидна: в результате работы с *VoiceThread* студенты почти не сбивались, когда рассказывали стихотворение, их произношение и интонация были более точны, чувство страха практически отсутствовало, студенты опирались не только на выученный материал, но и на свои слайды (зрительно), по которым они воспроизводили («читали») стихотворения.

Одним из важных моментов при работе с *VoiceThread* является то, что студенты самостоятельно планируют свою работу дома. Студенты могут записывать себя многократно, пока они не будут удовлетворены своей записью. Следует отметить, что некоторым студентам не нравится слышать свой записанный голос, поэтому им труднее производить многократные записи. Но со временем они привыкают к своему записанному голосу, и их работа становится более качественной. Можно предложить студентам слушать друг друга (*Sharing on Voice Thread*), но на втором курсе изучения русского языка студенты предпочитают, чтобы только преподаватель имел доступ к их записи. Платформа *VoiceThread* очень эффективна не только в овладении произношением и интонацией, но и морфологией и грамматикой русского языка во внеаудиторное время. Все стихотворения, сказки, рассказы выбираются в качестве сопроводительного материала курса и в тесной связи с грамматическим материалом курса. На занятиях проводится большая работа с глаголами движения, причастиями и деепричастиями, словообразовательными типами и гнездами и т.д. *VoiceThread* помогает студентам находить в текстах и уменьшительно-ласкательные суффиксы (в сказках), словообразовательные типы слов разговорной речи, причастия, деепричастия, а также особенности порядка слов в сказках и разговорной речи. Сказки являются обязательной частью в течение всего года: обычно это три сказки. Для работы с *VoiceThread* особой популярностью у студентов пользуется сказка «Колобок». Эту сказку студенты читают в конце второго года обучения, и к этому времени уже набран достаточный словарный запас, проведена работа с морфологическими и стилистическими особенностями сказок и накоплен опыт работы с *VoiceThread*. В аудиторное время студенты изучают порядок слов сказки, разговорные и просторечные формы, альтернативные глаголы движения, суффиксальное словообразование, повелительное наклонение глаголов и т.д. Параллельно с этой работой студенты начинают подбирать дома слайды для сказки. Как правило, количество слайдов определяется количеством новых эпизодов, но в некоторых случаях студен-

ты выбирают до 25-30 слайдов. Первый этап – это чтение сказки по выбранным студентами слайдам. Преподаватель может комментировать как индивидуальный слайд, так и целиком сданную работу. На втором этапе студенты работают на пересказом сказки, употребляя активный словарь в нейтральном стиле речи. Как правило, фокус такой работы сосредоточен на правильном употреблении глаголов движения, глагольного управления, порядка слов косвенной речи, произношения и интонации. После записи студентами этого материала на *VoiceThread* и прослушивания комментария преподавателя студенты приступают к следующему этапу работы: рассказывание сказки так, как она должна быть рассказана – со сменой тембра голоса в зависимости от персонажа (волк, лиса, медведь), замедляя или ускоряя повествование, со всеми уменьшительно-ласкательными суффиксами существительных, а также альтернативных глаголов движения, которые студенты изучали на занятиях. При этом при озвучивании персонажей разным тембром голоса студент может разместить изображение этого персонажа на *VoiceThread*. Студенты признаются, что работа на *VoiceThread* требует времени и планирования. Но поскольку вся работа с *VoiceThread* продлевается студентами дома в удобное для них время, то представленная им свобода в выборе средств и планирования только вдохновляет студентов на оригинальные самостоятельные проекты. Таким образом, эффективность внеаудиторного времени проявляется не только в конечном продукте – сдаче материала преподавателю, но и в процессе всей работы дома – в подборке слайдов, размещении текста синхронно со слайдами, чтении и рассказывании сказки разными голосами персонажей и т.д. Бесспорно то, что самостоятельная работа студентов с *VoiceThread* во внеаудиторное время значительно снижает степень неуверенности и страха, особенно когда студенты должны представлять устные задания, как на *VoiceThread*, так и во время устной практики в аудитории или на устных экзаменах.

Использование *VoiceThread* во внеаудиторное время позволяет даже самым стеснительным студентам преодолеть боязнь и страх устных выступлений. Как известно, около 85% населения испытывает страх устных выступлений перед другими людьми.\*\*\* И это на родном языке. Что же касается выступлений на иностранных языках, то можно предположить, что эта цифра будет значительно выше! На наших занятиях по русскому языку нередко бывает так, что студент без предварительной системной подготовки для таких выступлений испытывает большое чувство страха перед аудиторией и делает гораздо больше ошибок, чем обычно. Практика работы с *Voice Thread* показывает, что системная внеаудиторная работа помогает преодолеть этот страх.

Одним из других успешных методов работы с преодолением страха перед аудиторией является проект с каким-нибудь предметом, который связан у студентов с какими-то теплыми воспоминаниями. В самом начале курса преподаватель приносит предмет (это может быть поделка, сделанная детьми, какая-нибудь вещь типа книги, ручки и т.д.) и рассказывает о том, какие воспоминания связаны с ним. Затем студенты задают вопросы. В течение курса раз в неделю группа заслушивает одного студента. Выступление не должно длиться дольше пяти минут. Но для того, чтобы студенты подготовили такое выступление, они могут разместить на *VoiceThread* фотографию этого предмета, новые слова для составления монолога, а также план своего выступления. Затем студент может начать записывать на *VoiceThread* свои высказывания о том, что связано с этим предметом. После того, как преподаватель получит эту запись и прокомментирует работу студента, студент может продолжить работу над проектом. Такого типа подготовительная работа позволяет студентам как бы «причесать мысли» заранее и сделать устное сообщение «без бумажки» перед всей группой о том, что для них эмоционально близко и важно, когда они говорят о своем предмете. Мотивация таких заданий очень высокая, а психологический комфорт, который студенты испытывают говоря о чем-то важном для них, должен быть подкреплен психологическим комфортом устных высказываний, что в свою очередь основывается на терпеливой предварительной работе

с помощью *VoiceThread*.

Другие возможности, которые представляет *VoiceThread* – это обсуждение разных заданий всей группой. Для этого преподаватель может поместить на *VoiceThread* слайд или видео и попросить студентов прокомментировать их. Такой вид деятельности для изучающих иностранный язык представляет некоторые трудности на начальных этапах. Даже довольно сильные студенты предпочитают контакт только с преподавателем, как бы сохраняя все свои удачи и неудачи за кадром.

В исследованиях по *VoiceThread* методисты\*\*\*\* отмечают его эффективность при обучении чтению не только на иностранном, но и на родном языке, при обсуждении фильмов и литературных произведений всей группой, при обучении студентов в регионах, где недоступно аудиторное обучение и т.д.

Платформа *VoiceThread* заслуживает внимания преподавателей иностранных языков по ряду причин: психологический комфорт\*\*\*\*\* для студентов, мультимедийность и интерактивность, неограниченные творческие возможности и высокая мотивация, эффективная работа над произношением и интонацией, а также улучшение навыков говорения, чтения и пересказа.

#### Литература:

- \* Халтурина О.В. Использование платформы интерактивной коммуникации VoiceThread при обучении иностранному языку. [www.gramota.net/materials/2/2013/7-1/59/html](http://www.gramota.net/materials/2/2013/7-1/59/html)
- \*\* Laird, D. Approaches to training and development, Reading, Mass: Addison-Wesley, 1985.
- \*\*\* North, M., & Rives, J. Virtual reality therapy in aid of public speaking. International Journal of Virtual Reality, 3:2-7. 2001.
- \*\*\*\* Elwood, S. Digital Storytelling: Strategies Using Voice Thread. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. 2010 (pp. 1075-1079).
- \*\*\*\*\* JoAnne Van Tuyl, VoiceThread for learning Russian. Duke CIT. <http://cit.duke.edu/blog/2010/05/voicethread-for-learning-russian>



**Размадзе Д.Р.**  
ассоциированный профессор  
Университет им. С.С. Орбелиани  
Тбилиси, Грузия

## ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ КАК ЕДИНИЦА ЛИНГВОДИДАКТИКИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

**Abstract.** New approaches to teaching foreign languages are developed in modern methodology and lingvodidactics. In this respect the achievements of modern linguistics are widely considered. In contemporary linguistic research the language is understood as a cognitive and social activity. It is realized in the culture as a unique tool of representation and transformation of conceptualized information. In this case, we assume that the study of the culture of the studied language bearers through the prism of linguocultural concepts will effectively contribute to an active cognitive performance on the mastery of ideas, concepts and knowledge of specific linguistic culture. The linguocultural analysis of concepts is especially important for didactics of translation and interpretation as it helps to develop the methods to overcome the difficulties in translation. The article outlines the experimental method of acquiring the linguocultural knowledge which represents the description of semantic and axiological basic concepts of the worldview, systematization of linguistic units, verbalizing a concept and modeling its abstract structure for research purposes.

Каждый язык – это уникальный инструмент познания мира, репрезентации и трансформации концептуализированной информации, поэтому изучение иностранного языка, ориентированное на эффективную межкультурную коммуникацию, обогащает и развивает концептуальное мышление языковой личности и приобщает ее к культурным ценностям и опыту освоения мира, накопленного другим народом.

Как известно, многоаспектная проблема преподавания иностранных языков, в первую очередь, опирается на собственно лингвистические данные. В современной лингвистике язык определяется не только как универсальное средство хранения и передачи информации, уникальный инструмент человеческого общения, но и как один из ведущих признаков этноса, как форма бытия народа, факт культуры и условие ее существования, в котором отражены знания и духовные ценности народа – носителя языкового сознания. Языковое поведение говорящего изучается сквозь триаду «язык – культура – личность» с применением научных абстракций, открывающих доступ к когнитивным и языковым процессам. Для современной методики обучения иностранным языкам, ориентированной на вхождение отдельного человека в общечеловеческое культурное пространство через изучаемый язык, чрезвычайно важно осмысление достижений языкознания в их прикладном аспекте.

Одним из наиболее разработанных в научном аппарате современной лингвистики является термин «концепт», содержательное наполнение которого зависит от призмы, сквозь которую исследуется этот абстрактный конструкт. Введение термина «концепт» в понятийный аппарат лингводидактики позволяет перенести акцент с языковых явлений на ментальные процессы, задействованные в речевой деятельности, на природу, функции и особенности языкового знака, на взаимоотношение языка и мышления, языка и культуры. А применение элементов концептуального анализа лексических единиц на продвинутом этапе обучения можно рассматривать как эффективный способ развития иноязычного мышления и формирования межкультурной компетенции, когда учащийся изучает не только правила употребления новых слов, но учится вслушиваться в слово, открывая его смысловые вибрации в изучаемой лингвокультуре. Такой подход особенно актуален при подготовке будущих переводчиков как одна из стратегий снятия трудностей перевода, которые возникают в результате естественных различий в способах концептуализации реальности представителями разных лингвокультур.

Лингвокультурный концепт понимается нами как когнитивная структура в ментальном лексиконе языковой личности, лингво-ментальное множество, которое в вербализованной форме содержится в фактах языка. Концептуальная структура номинируется словом, которое в наиболее полной и концентрированной форме передает ее прототипический элемент. Концепты – это ключевые слова языковой картины мира, в которых спрессован многовековой опыт, эксплицитные и имплицитные смыслы, ассоциации, коннотации, аксиологические установки, связанные в конкретной лингвокультуре с тем или иным фрагментом мира.

В сообщении изложен экспериментальный метод освоения лингвокультурного знания на материале концепта “Glory” в рамках спецкурса «Базовые лингвокультурные концепты и мастерство перевода» университетской программы «Межкультурная коммуникация и перевод» для бакалавров.

Первый этап – сбор обширной экстралингвистической информации для синопсиса освоения понятия в британской культуре и выявления его языковых проекций. На этом этапе анализируется культурная и историческая информация, привлекаются специально отобранные фрагменты текстов художественной литературы. Синопсис составляется студентами индивидуально, а затем мы переходим к групповой работе, когда информация критически анализируется для совместного отбора наиболее ярких культурных характеристик анализируемого факта культуры. Каждая позиция подтверждается фактическим материалом. Окончательный вариант синопсиса является основанием для последующего моделирования схемы

культурной эпистемы концепта, которая имеет привязку к языковому сознанию и должна выявить национальные особенности его содержания и интерпретации благодаря реконструкции когнитивных классификаторов структуры. Эта схема-конструкт представляет собой совокупность исторических, социокультурных и философических факторов, вовлекаемых в концептуализацию понятия, что эксплицитно или имплицитно фиксируется в языковых знаках. Подчеркнем, что работа над моделированием эпистемы способствует и формированию у студентов навыков абстрактного мышления.

В нашем примере диахронический анализ культурологической информации выявил ключевые факторы концептуализации понятия “Glory” от античности до современного периода. На основании собранных фактов студенты заключают, что слава – это феномен, концептуализация которого не прекращается на всем протяжении человеческой истории. Было установлено, что ключевыми для культурной эпистемы понятия “Glory” являются следующие ракурсы его осмысления: 1) достоинство и заслуги, поскольку слава способствует выделению среди людей наиболее достойных и значимых; 2) репутация, почет, уважение, престиж и другие нематериальные блага; 3) материальные блага, которые являются наградой за славу или могут быть получены благодаря ей; 4) известность, популярность; 5) привлекательность прославленной персоны для других людей и желание быть с ней рядом; 6) слава и известность любой ценой; 7) 15 минут славы для каждого; 8) слава распространяется не только на человека, но и на его дела. Все эти ракурсы делят условное поле концепта на когнитивные классификаторы.

Следующий этап работы предполагает смещение ракурса к собственно лингвистическому аспекту. Студенты анализируют семантическое наполнение и внутреннюю форму ключевой лексемы концептуального множества “Glory” на материале словарей английского языка. Информация, которая содержится в словарях, как наиболее общие и отличительные свойства славы, осмысленные британским языковым сознанием, фиксирует следующие векторы концептуализации понятия: *почетная известность, всеобщее признание, сложившееся мнение (high renown, honourable fame, widespread reputation)* Все словари одинаково фиксируют осмысленную языковым сознанием дихотомию:

**Glory**



Здесь мы обращаем внимание студентов на то, что выявленная дихотомия основана на градации ценностного признака: *praise, honor, renown, a distinguished quality, accorded by general consent*, (высший регистр) и *praise, honourable fame; subject for boasting, to brag*, (снижение ценностного признака). Как следует из языкового материала, разрастание концептуализированной зоны “Glory” в британской лингвокультуре материализуется через знак языка, который с ключевой лексемой находится в отношениях «гипоним – согипоним»: **glory** – **honor**. Этимологический анализ ключевой лексемы, проведенный совместно со студентами, выявил, что ключевое слово вербализует универсальную концептуализированную дихотомию: **Божественная Слава ↔ Слава по отношению к человеку или какому-либо другому творению Божию**. Обращаем внимание аудитории на универсализм данной дихотомии.

Следующий шаг, который необходим для того, чтобы реконструировать структуру концепта и отобразить лексические единицы, образующие данное смысловое единство, является установление его прототипа. Установление прототипа концепта играет ключевую роль при отборе лексических единиц, формирующих данную структуру. Студентам дается необходимая информация из теории прототипов: семантический прототип (ядро концепта) – этот константный элемент, инвариант, «основание сравнения», «лучший образец категории», содержащийся в эксплицитной или имплицитной форме во всех членах, вовлекаемых в моделируемую абстракцию.

Семантический прототип концепта мы устанавливаем на основании совместного анализа словарных дефиниций ключевой лексемы концепта с элементами компонентного анализа (на уровне анализа всех ЛСВ лексемы “Glory” по привлеченным источникам):

Лексема	Родовая сема	Дифференциальная сема	Инвариантная сема
Glory	renown or honour won by notable achievements	Worship, praise, honor, thanksgiving, distinguished quality, an important achievement, honourable fame, pomp, splendour, exaltation, great gratification, etc. Triumph, pride, prosperity, extreme happiness, subject for boasting, etc.	high renown or honour

Семантической моделью, вокруг которой в британском языковом сознании структурируется концепт “Glory” можно считать “**widespread reputation, estimation**” (**всеобщее признание, оценка**), причем, оценка может быть как положительной, так и негативной.

Для перехода к следующему этапу совместной работы студентам дается самостоятельное задание – отбор языковых единиц для составления условного базового списка слов, вербализующих концептуальный смысл в английском языке. Процедура составления списка – это последовательная выборка единиц из толковых и фразеологических словарей английского языка, имеющих связь с прототипом моделируемой системы, результаты предыдущих этапов анализа лексемы и виртуальные ассоциативные схемы, представленные в Visual English Dictionary and Thesaurus, что соответствует методике лингвокультурологического и когнитивного изучения концептов. Студенты уже знают, что концептуализированный смысл может быть выражен с разной степенью прозрачности, следовательно, чем выше уровень имплицитности, тем выше будет уровень абстрактной связи с прототипом – эталоном сравнения. Индивидуальные списки слов сравниваются в аудитории, где студенты должны доказать установленную связь отобранных единиц с прототипом структуры (верификация в контекстах).

Как известно, неоценимым источником для выявления особенностей мировидения является паремиологический фонд лингвокультуры. Но в нем содержатся не только этномаркированные, например, *Every inch a king*, но и универсальные концептуализированные смыслы, например, *A crown of glory*. Поэтому студенты самостоятельно отбирают паремиологические единицы, связанные с понятием “Glory”, и сопоставляют их с пословицами и поговорками родного языка. Результаты работы обсуждаются в аудитории.

Заключительным этапом анализа лингвокультурного концепта является моделирование его лингвокультурного поля и распределение установленного базового списка слов по классификаторам (фреймам). В центре лингвокультурного поля “Glory” находится его константа, семантический прототип “widespread reputation, estimation” (положительная/отрицательная). Нами было выделено восемь фреймов и семь субфреймов: **Honour, dignity** (pride, matter of honour), **Valour** (hero, immortal fame), **Fame** (star, ovation), **Renown, reputation** (radiance, man of honour), **Power** (leader, lord,), **Divine glory** (nimbus, shining, glory to God), **Disglory, praise** (extol, to bestow), **антропонимы** (Robert (bright with glory), Albert (Noble, Bright), Clarence (Famous)). Оговорим, что количество фреймов, как и распределение языкового материала по классификаторам носит условный, в известной степени, субъективный характер. Однако, как представляется, описанная здесь методика может быть использована для лингвокультурных обобщений, развития иноязычного мышления и навыков, которые необходимы для успешной межкультурной коммуникации и предстоящей переводческой деятельности.

**Литература:**

1. Богин Г.И. Воздейственность текста как наличие программы рефлексивных техник понимания // Художественный текст как акт речевого воздействия: Материалы Всероссийской науч. конференции. Вып.2. Ростов-на-Дону, 1996. - С.3-5.
2. Вардзелашвили Ж. А. Категория метафоричности в русском языке. // Славистика в Грузии, ТГУ. Тб., 2001, № 3. – С. 30-31.
3. Курганова Н.И. обучение иностранным языкам на основе лингвокультурных концептов. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена № 28/том 7/ 2007. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannym-yazykam-na-osnove-lingvokulturnyh-kontseptov#ixzz38JD52A7J>. Дата обращения: 20 июня 2014 года.
4. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. -2-е изд. — М., 2001. - С. 43.
5. Visual English Dictionary and Thesaurus. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.snappywords.com/?lookup=glory>. Дата обращения: январь – май 2012 года.



**Романова Н.Н.**

*доктор педагогических наук, доцент*

*Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана*

**Скорикова Т.П.**

*доктор филологических наук, профессор*

*Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана*

*Московский университет экономики, статистики и информатики*

*Москва, Россия*

**МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ КАК ОСНОВА ОВЛАДЕНИЯ  
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ  
(В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СВЯЗЕЙ С  
ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ)**

**Abstract.** Formation of skills of intercultural dialogue as a methodological basis of learning a foreign language in high school is considered on the example of teaching undergraduates in linguistics theory and practice of intercultural communication. Education of theory and practice of intercultural communication in training "International Public Relations " is described in the context of the formation of students' communicative and professional competence. Process of learning foreign language communicative activity is treated as an adequate understanding communication of participants belonging to different national cultures. It is emphasized that the identification of formation of readiness of future specialists to intercultural communication is fully consistent with the objective needs of social practice PR. In conclusion, the concepts of tolerance and dialogue between cultures are analyzed. Their importance for the development of educational, linguistic and communicative skills of students is estimated.

Проблема межкультурной коммуникации является одной из наиболее актуальных в настоящее время и рассматривается в лингвистических, педагогических, психологических, социологических аспектах. Введение межкультурной коммуникации в контекст обучения иностранным языкам обусловлено изменением парадигмы образования, но не изучено в достаточной степени в рамках профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

Взаимосвязь языка и культуры является основной составляющей межкультурной коммуникации и влияет на развитие личности в процессе обучения иностранному языку [7, 8].

Повышение интереса к проблемам иноязычной коммуникации в современном мире связано с процессами глобализации, выражающимися не только в процессах бизнес-интеграции, но и расширении информационного пространства, развитии новых информационных технологий, укреплении деловых и личных контактов. Современная эпоха отмечена постепенным вхождением России в мировое сообщество, что обуславливает необходимость прагматических подходов к обучению студентов иностранному языку (включая русский), который используется как инструмент их будущей профессиональной деятельности [2, 3]. Целью обучения иностранным языкам в связи с этим становится формирование такой языковой личности, которой иностранный язык будет нужен для жизни, для общения в реальных ситуациях и которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур.

В современном обществе, для которого характерно расширение межгосударственных отношений, торгово-экономических связей с зарубежными странами, развитие науки и техники, интенсивный и многоаспектный информационный обмен, усиливается значение иностранного языка как действенного фактора социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса, как средства устного и письменного общения между представителями разных народов и культур.

Знание деловой культуры страны является мощным фактором успешного ведения бизнеса или другого характера деловых связей с той или иной страной. Этот вопрос имеет существенное значение для будущих специалистов, так как именно им в их профессиональной деятельности будет необходим весь запас знаний, умений и навыков по межкультурной коммуникации, полученный на занятиях иностранного языка. Считаем, что одним из важных моментов формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации является ознакомление их с деловой культурой наиболее развитых стран и стран, имеющих тесные политические и экономические контакты с Россией.

Формирование навыков межкультурной коммуникации как методологическая основа обучения языку в вузе представляется особенно оправданным для студентов гуманитарного профиля – юристов, менеджеров, будущих специалистов по связям с общественностью и др. Право, юриспруденция, паблик рилейшнз – это профессиональные области, где такие элементы культуры, как морально-этические ценности, нормы социального поведения людей, представления о правилах взаимоотношений между личностью и государством, вырабатывались веками. Понимание культуры другого человека, уважение к этой культуре и адаптация к этой культуре – ключевые моменты для успешных коммуникаций [4]. Изучение иностранной культуры помогает студентам-гуманитариям осознать не только культурные различия, но и сходства, а также лучше понять самих себя.

В современной методике обучения иностранным языкам владение и процесс овладения иноязычной коммуникативной деятельностью квалифицируются как межкультурная коммуникация, которая трактуется как адекватное взаимопонимание участников общения, принадлежащих к разным национальным культурам. Наиболее полное определение межкультурной коммуникации сформулировано И.И. Халеевой: «Межкультурная коммуникация есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает «чужеродность» партнера» [8: 11].

Базовыми навыками межкультурной коммуникации является минимально необходимый и достаточный набор знаний и умений студентов успешно пользоваться иностранным языком в знакомых ситуациях повседневного и профессионального общения в среде иноязычной культуры. Критерием сформированности базовых навыков межкультурной коммуни-



кации следует считать не языковую, а коммуникативную компетенцию, которая предполагает способность говорящего эффективно общаться на иностранном языке с наименьшими искажениями и потерей смысла, устанавливать и поддерживать положительные отношения с собеседником, достигать нужного уровня взаимопонимания и сотрудничества [1: 95].

Межкультурное обучение охватывает целый ряд отдельных аспектов, начиная от лингвистических (обучение безэквивалентной лексике и др.), прагматических (как правильно вести себя в конкретной ситуации), эстетических (что считается красивым или отталкивающим в иной культуре) и заканчивая этическими (что представляют собой моральные ценности).

Проблема формирования готовности к межкультурной коммуникации выходит за пределы лингвистики и преподавания иностранного языка. Она находится на стыке нескольких научных дисциплин и должна решаться в их тесном взаимодействии: психологии, теории коммуникации, этнографии, культурологии, социологии, политологии, семиотики и др.

Соответствующие открытия и положения из разных сфер познания нужно не только особо учитывать при изучении целевой культуры (и языка), но также важно знать их в своей культуре (в своем языке). Реальная межкультурная коммуникация как форма общения представителей различных языков и культур реализуется с наибольшей полнотой и эффективностью в том случае, когда в процессе подготовки к ней значительное место отводится национальной культуре. Овладение обучающимися ценностями родной культуры делает их восприятие иных культур более точным, глубоким и всесторонним. «Ноша культурных ценностей, - писал академик Д.С.Лихачев, – ноша особого рода. Она не утяжеляет шаг вперед, а облегчает. Чем большими ценностями мы овладеем, тем более изощренным и острым становится наше восприятие иностранных культур – культур, удаленных от нас во времени и в пространстве» (Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М., 1989. – С.231).

Постановка вопроса о межкультурной коммуникации в вузовском обучении особенно актуальна в сфере международного менеджмента, международного права, а также в сфере подготовки лингвистов по профилю «Теория коммуникации и международные связи с общественностью». Помимо обучения иностранному языку, в рамках которого затрагиваются вопросы страноведения, речевого этикета и правил поведения в той или иной изучаемой культурной среде, проводятся также анализ и изучение особенностей культуры, в том числе межкультурных аспектов международного делового общения. В связи с этим рассмотрим подробнее вопрос о коммуникативной компетенции, которая является целью иноязычной подготовки в вузах. Если компетенция – это знания и опыт в определенной области, то компетентность – обладание компетенцией. Языковая компетенция, которая характеризуется интеллектуальным, эмоционально-личностным и регулятивно-поведенческим аспектами, формирует коммуникативную компетентность и обеспечивает в дальнейшем успешную профессионально-культурную деятельность. Одной из функций языковой компетенции является профессионально-культурная, обеспечивающая становление личности как носителя коммуникативной и профессиональной культур.

Формирование иноязычной коммуникативной компетентности – важнейший аспект формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации. Профессиональная коммуникативная компетентность, реализуемая в условиях иноязычной коммуникации, определяется как способность решать коммуникативные задачи в определенных коммуникативных ситуациях. В условиях бизнес-общения иноязычную коммуникативную компетентность можно рассматривать как способность решать бизнес-задачи для достижения определенного результата в контексте другой бизнес-реальности и культуры.

Таким образом, еще одним звеном в этой системе является изучение таких типичных ситуаций, в которых будущие специалисты (в нашем случае – в сфере PR) часто будут встречаться с носителями той или иной культуры. Следовательно, становление специалиста за годы обучения в бакалавриате и магистратуре предполагает формирование у него готовности к

межкультурной коммуникации. В свете вышесказанного вполне очевидна необходимость выявления закономерностей формирования готовности будущих специалистов данного профиля к межкультурной коммуникации, что полностью согласуется с объективными потребностями общественной практики PR.

Обозначим главные контуры содержания подготовки по межкультурной коммуникации магистрантов-лингвистов в сфере данной специальности. Уделим основное внимание дисциплине «Теория и практика межкультурной коммуникации» [6].

Данная дисциплина относится к одному из важнейших аспектов подготовки магистров по профилю «Теория коммуникации и международные связи с общественностью». Ведущая цель данной дисциплины заключается в содействии развитию профессиональной компетентности учащихся посредством овладения навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими эффективность социальных и профессиональных контактов. В связи с этим задачи курса можно обозначить как обучение студентов теоретическим основам межкультурного взаимодействия, формирование межкультурной компетентности, обеспечивающей им адекватную коммуникативно-речевую деятельность при вхождении в инокультурные группы.

Рабочей программой дисциплины по профилю «Теория коммуникации и международные связи с общественностью» [5] предусмотрено: знакомство с основными теоретическими подходами к анализу межкультурного общения; приобретение знаний о специфике культур изучаемых языков, системах их ценностей и норм, определяющих правила вербального (речевого) и невербального поведения носителей этих культур; формирование культурной восприимчивости как в отношении собственных культурных особенностей, так и по отношению к специфике других культур; развитие способности к анализу и адекватной интерпретации процессов и результатов взаимодействия представителей различных культур и культурных групп (субкультур) в конкретных условиях интеракции.

Круг вопросов, непосредственно или опосредованно включаемых в исследование и процесс обучения, определяются составляющими любого процесса коммуникации в целом и межкультурной коммуникации, в частности. Так, модульное построение дисциплины «Теория и практика межкультурной коммуникации» включает семь тем: 1) Межкультурная коммуникация как междисциплинарная область гуманитарного знания; 2) Язык и культура; 3) Культура современного социума в межкультурном взаимодействии; 4) Способы, формы и средства межкультурной коммуникации; 5) Проблема понимания в межкультурной коммуникации. Стереотипы восприятия; 6) Языковая личность в межкультурной коммуникации. Национальный характер через призму языка; 7) Восприятие и освоение чужой культуры в процессе межкультурной коммуникации. Диалог культур. В заключение курса подчеркивается важность и продуктивность понятия толерантности как результата процесса межкультурного общения, в котором воспитывается чувство уважения к другим народам, их традициям, ценностям и достижениям и принятие всего этнического и культурного многообразия мира.

Мы рассматриваем толерантность как способность видеть в другом именно другого – носителя иных ценностей, логики мышления, иных форм поведения, осознание его права быть другим, отличным от меня; как безусловно положительное отношение к такой непохожести, как умение видеть другого «изнутри»; как способность взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и другого. Речь идет о межкультурной толерантности. Для развития межкультурной толерантности необходимо знакомить обучающихся с разнообразными культурами, углубленно изучать эти культуры. В этом отношении очень важны встречи с иными культурами в специально педагогически организованной среде, в целенаправленно созданных условиях. Формирование готовности студентов к межкультурной коммуникации на занятиях иностранного языка происходит в процессе общения. А общение является основой формирования толерантности и межкультурного диалога. Идея диалога

культур нам представляется наиболее ориентированной на особенности познающего субъекта. Диалог всегда умение не только говорить, не и слушать, задавать «свои» вопросы. Возможность в нем участвовать зависит от уровня национального самосознания и от степени демократизации общественных процессов, от этнокультурной компетентности личности, ее терпимости, такта, способности к эмпатии.

В наше время – эпоху участившихся межэтнических конфликтов и столкновений - понятие диалога культур становится особенно актуальным и значимым. Под этим словосочетанием подразумевают такую форму и способ коммуникации двух и более культур, когда каждая из сторон признает другую как равную, проявляет к ней интерес, признает ее отличия, уважает ее уникальность. Пространство межкультурного диалога, на котором органично соединяются достоинство этнического самосознания с отказом от этнических стереотипов, знанием и уважением самобытности иной культуры, – есть пространство межкультурной компетентности, организующееся вокруг межкультурной толерантности как морально-психологического качества личности обучаемого.

Обучение культуре диалога средствами иностранного языка в вузе включается в широкий культурный контекст. На основе развития учебных, лингвистических и коммуникативных навыков необходимо научить студентов способам эффективного взаимодействия с окружающими, помочь выработать собственную позицию в этом взаимодействии, научить видеть и анализировать различные точки зрения и приходить к совместному решению.

#### **Литература:**

1. Донец П.Н. К вопросу об исследовательской единице межкультурной коммуникации // Вопросы языкознания. – 2004. – № 6. – С. 93-100.
2. Романова Н.Н. Профессионально-коммуникативная подготовка специалистов в контексте языковой образовательной политики технического университета: Монография. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2009. – 384 с.
3. Русский язык и культура профессионального общения нефилологов: методологические и теоретико-практические основы коммуникативно-речевой подготовки специалистов в техническом вузе: Монография / Белухина С.Н, Жилина О.А. Константинова О.В, Михалкина И.В., Романова Н.Н., Скорикова Т.П. – Под общ. ред. Н.Н. Романовой. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2008. – 311 с.
4. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие / А.П. Садохин. – М: Альфа-М, 2011. – 288 с.
5. Скорикова Т.П. Рабочая программа учебной дисциплины «Теория и практика межкультурной коммуникации» для направления «Лингвистика». Профиль подготовки «Теория коммуникации и международные связи с общественностью». – М.: МЭСИ, 2012. – 20 с.
6. Скорикова Т.П. Обучение теории и практике межкультурной коммуникации (с использованием виртуальной образовательной среды) // Вестник РУДН. Сер. «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». – 2013. – № 2. – С. 136-143.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: СЛОВО/SLOVO, 2000. – 262 с.
8. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М., 1995. – 160 с.



**Романова Н.Н.**

*доктор педагогических наук, доцент*

*Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана*

*Москва, Россия*

**Амелина И.О.**

*преподаватель, Юго-Западный государственный университет*

*Курск, Россия*

## **АНАЛИЗ КИНООБРАЗА РУССКОГО ДЕЛОВОГО ЧЕЛОВЕКА КАК ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ**

**Abstract.** In the light of modern higher education purposes to form a developed personality of a specialist this article dwells upon the correlations between the concepts as «language», «communicative» and «a professional communicative personality». National and cultural specifics of a communicative personality of a Russian businessman are characterized in this article. The dynamics of the contents and the structure of this social type's language personality in different periods of contemporary history is shown on the example of the diachronic analysis of its speech portrait embodied in characters of the Soviet feature film and its Russian remake. The transformations in the structure of the studied language personality are presented in a verbal and grammatical, lingvocultural and pragmatical levels. Thematically urgent movie sources as the carriers of relevant lingvocultural information are presented as an additional tool of teaching foreign students of economic specialties professionally oriented in the Russian language and intercultural communication in the stated area.

Компетентностные установки российских Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования и Государственных образовательных стандартов по русскому языку как иностранному (РКИ) нацеливают современную лингводидактику высшей школы на профессионально-ориентированное и культуросообразное обучение РКИ, служащему одновременно средством получения специальных знаний и навыков, средством социализации, а также инструментом профессионального и межнационального взаимодействия. Целью такого обучения декларируется сформированность соответствующих профессионально-коммуникативной и межкультурной компетенций будущего специалиста, становление его как языковой личности с присущими ей ментальными, поведенческими и вербальными особенностями, своеобразной картиной мира, включающей индивидуальное и общенациональное. Антропоцентрический подход актуализирует в теории и практике обучения иностранным языкам, в том числе РКИ, «формирование новой [по И.И. Халеевой, «вторичной»] [11] – Н.Р., И.А.] языковой личности, овладевающей вторым (третьим) языком» [4: 13]. Освоение другого языка как цивилизационного кода иного народа позволяет учащимся раздвинуть границы привычной системы мировосприятия, сложившейся в их национальном социуме [7], и обогатить эту систему осмыслением самобытных явлений инокультуры.

Первые обращения к проблеме языковой личности связаны с именами таких мировых ученых, как И. Вейсгербер, В. Вундт, Я. Гримм, В. Фон Гумбольдт, Г. Штейнталь, А.А. Потебня, Ф.И. Буслаев, В.В. Виноградов и др. Активизация интереса к данной проблеме российских следователей приходится на 80-е гг. XX века, когда Ю.Н. Караулов вводит понятие языковой личности в широкий научный обиход и дифференцирует три уровня ее рассмотрения: вербально-семантический, когнитивный и мотивационный [2]. Различные подходы к изучению

языковой личности в аспектах лингвистики и лингводидактики развиты в работах многих современных исследователей: С.Г. Воркачева, Л.П. Клобуковой, В.П. Нерознака, Ю.Е. Прохорова и др. Между тем проблема системного включения научных данных в процесс обучения иностранных студентов в российских вузах далека от своего решения.

Согласно Ю.Н. Караулову, под *языковой личностью* понимается «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо и чтение), а с другой стороны – по уровням языка, то есть фонетике, грамматике и лексике» [2: 29]. По мнению ученого, данные способности обуславливают создание и восприятие речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью. В развитие этого положения другие исследователи отмечают, что каждый человек как языковая личность является носителем концептуальной и языковой картин мира, которые представляют собой глобальную, непрерывно конструируемую систему информации об универсуме [10: 222], определенный вид концептуализации действительности, созданный в сознании человека в результате физического опыта и духовной деятельности [8: 163]. Вектор развития сегодняшнего лингвообразования определяется установками на формирование поликультурной языковой личности, знакомой с концептосферами разных культур и с учетом этих знаний способной вести диалог, продуктивно взаимодействовать с представителями различных этносоциумов на основе принципов интеграции, сосуществования и плюрализма [12: 84].

В добавление к этим утверждениям В.В. Химик вводит термин *коммуникативная личность*, под которой подразумевает «коммуникативную индивидуальность человека или усредненную коммуникативную индивидуальность некоторого социума, представляющую собой совокупность языковых характеристик и особенностей коммуникативного поведения личности или социума, которые воспринимаются членами этого социума как характерные для данного типа личности» [6: 282]. Частным проявлением языковой личности является *профессиональная коммуникативная личность*, выступающая носителем обусловленных одноименной сферой сознательно-деятельностных особенностей национальной коммуникативной личности.

Особый интерес для высшего образования и методики обучения РКИ представляет в этом отношении профессиональная коммуникативная, проявляющая себя как языковая, личность делового человека в силу очевидной востребованности направления подготовки специалистов экономического профиля. В качестве объективных причин данного явления исследователи называют развитие рыночных отношений в России, появление «новых специальностей и специализаций, а также новых категорий студентов, таких как менеджеры, специалисты по маркетингу и т.д.» [5: 205], что в свою очередь обуславливает повышенное внимание современной лингводидактики к обучению языку для специальных целей вообще, для обслуживания указанной профессиональной сферы в частности. Управление различными процессами, ресурсами, людьми является основной функцией указанных специалистов, составляющих категорию административно-руководящих работников: директоров / начальников организаций или их структурных подразделений, организаторов производства, управляющих / менеджеров, бизнесменов / предпринимателей, – и выполнение названной функции обеспечивается соответствием данных работников установленным профессиональными стандартами и должностными инструкциями требованиям.

Так, в области экономики специалисту, как русскому, так и иностранному, для успешной абилитации наряду с прочными предметными знаниями необходимы развитые навыки делового общения и взаимодействия, которые ему способна обеспечить только целенаправленно сформированная системой вузовского лингвообразования профессионально-коммуника-

тивная компетенция. При этом следует отметить, что деловая коммуникация, традиции которой сложились в определенном национальном социуме, как и любой вид общения, обладает национально-культурной спецификой, требующей соответствующего лингвокультурологического комментария в процессе иноязычного обучения. В этой связи в методике обучения РКИ выдвигается требование особого «видения» языковых явлений с точки зрения их восприятия носителями инокультурного сознания [9: 252].

Становление языковой личности русского делового человека происходило в контексте социально-политического и экономического развития общества, а потому несло на себе печать своего времени и обусловленной им социальной концепции. Закономерно в этой связи сопоставительное исследование специфики языковой личности и речевого портрета делового человека в разные периоды отечественной истории, что позволяет выявить динамику в содержании и структуре данных явлений и сделать их понятными носителям иноязычной культуры. Примером лингводидактической интерпретации результатов такого исследования личности русского делового человека, погруженного в реалии своего времени и профессиональной среды, может служить обращение к различным его кинообразам в отечественных художественных фильмах, лингвокультурный потенциал которых активно используется методикой РКИ в качестве дополнительного средства обучения [1]. Объектом настоящего диахронического исследования явилась языковая личность русского делового человека, воплощенная в кинообразах популярного советского художественного фильма «Служебный роман» (1977 г.) и его российского ремейка «Служебный роман. Наше время» (2011 г.), которые как источники релевантной лингвокультурной информации используются в профессионально-коммуникативном обучении РКИ студентов экономического профиля.

Предпринятый нами анализ динамических трансформаций в структуре языковой личности делового человека, исследуемой на примере персонажей названных кинофильмов, основан на концепции Ю.Н. Караулова, развитой в работе Н.М. Карпухиной, которая определяющими для данной структуры считает вербально-грамматический, лингвокогнитивный и прагматический уровни [3: 72].

*Вербально-грамматический уровень* рассматривает системные средства языка: письменную (язык служебных документов, деловых писем) и устную речь (деловые переговоры, деловые выступления). Выбор языковых средств здесь обусловлен преимущественно публичной сферой и ситуацией общения, которые «обязывают» профессионально ориентированную речь соответствовать нормам официально-делового стиля (*табл.1*) при значительном использовании так называемой «номенклатурной», управленческой и «офисной» лексики. Видимые изменения в речи персонажей отражают исторические процессы в лексике: замену устаревших номинативных единиц другими, обозначающими новые реалии, выражающими, по В.Г. Костомарову, «языковой вкус эпохи».

Таблица 1.

### Лексика официально-делового стиля в речи персонажей анализируемых кинофильмов

«Служебный роман» (1977 г.)	«Служебный роман. Наше время» (2011 г.)
<p><i>Итак, ознакомьтесь с отделом химической промышленности, затем проследите за установкой компьютеров в строительном отделе.</i></p> <p><i>Зайдите к Людмиле Прокофьевне и захватите с собой отчет.</i></p> <p><i>А Вы обратили внимание, что у нас регулярно возникают перебои с теми или иными товарами? Значит, я Вас как своего заместителя прошу</i></p>	<p><i>Это пока закрытая информация, но группа частных инвесторов вкладывает деньги в один проект.</i></p> <p><i>Я хочу, чтобы Вы подготовили презентацию нашего агентства.</i></p> <p><i>Вы, Анатолий Ефремыч, когда-нибудь задумывались, почему некоторые банки идут на дно вместе с накоплениями своих клиентов?</i></p>

<p><b>обратить особое внимание на дисциплину.</b>          Как всегда, знаете, новый <b>начальник</b> начинает с ремонта своего собственного кабинета.          Это же не <b>репродукция</b>, это же <b>вычислительная машина</b>. Баровских запрограммировал.          Любая <b>ревизия обнаружит</b>, что я отпустила ценного работника без видимой причины.</p>	<p><b>А почему возникают финансовые кризисы?</b>          Не знаю, как у вас, <b>топ-менеджеров</b>, а у нас, <b>офисного планктона</b>, все делается так.          С удовольствием <b>рассмотрю</b> все Ваши <b>предложения</b>.          Было бы жаль, если бы Вы заболели: <b>компании</b> пришлось бы <b>оплачивать</b> Ваш <b>больничный</b>.          Это Ваше <b>рабочее место</b>?</p>
--	--

Приведенные примеры демонстрируют замену в речи персонажей российской версии советского киноисточника ряда существующих слов-реалий иноязычными единицами: *вкладчик – инвестор; покупатель, заказчик – клиент; управляющий – топ-менеджер* и др. Лексикон современной языковой личности пополняется также новыми словами для обозначения понятий, ранее отсутствовавших в профессиональном поле русского делового человека: *презентация, агентство, офис* и др.; устаревшие понятия, например *вычислительная машина*, напротив, выходят из употребления. Следует отметить, что в советское время заимствования отчетливо воспринимались как инородные явления, а в современной России их употребление закрепилось в речи, причем не только в «книжных» стилях, но и в разговорном.

На лингвокогнитивном уровне анализируется концептуальная структура (концепты) языковой личности, представляющая языковую картину мира специалистов как одну из версий восприятия окружающего мира и взаимодействия с ним (табл. 2). В профессиональной области можно выделить некоторые общие концепты, характерные и для советского, и для современного периода; изменения наблюдаются лишь в их семантических полях, объяснением чему служит переход России к рыночной экономике, когда приоритетными оказываются индивидуальный успех, карьера, получение прибыли.

Таблица 2.

**Концепты профессиональной сферы деятельности в анализируемых кинофильмах**

Концепт	Семантическое поле концепта в к/ф «Служебный роман» (1977 г.)	Семантическое поле концепта в к/ф «Служебный роман. Наше время» (2011 г.)
работа	<i>труд, работа, служба, работать, дело, работник, профессия, сотрудник</i>	<i>работа, коллега, сослуживец, бизнес, профессионал, обслуживание, служащий, работник, работать, делать карьеру, карьера</i>
деньги	<i>рубль, зарплата, копейка, получка</i>	<i>деньги, зарплата, миллионер, накопления, евро, рубль</i>
организация	<i>отдел, кабинет, заведение, учреждение</i>	<i>офис, компания, агентство, корпорация</i>

*Прагматический уровень* языковой личности делового человека обусловлен институциональным, или «статусно ориентированным дискурсом, реализуемым в общении представителей социальных групп или институтов» [3: 73]. Определяющими здесь являются социально-ролевые характеристики делового человека как признак общественного положения. По словам Н.М. Карпухиной, выражение социального статуса – это индикация принадлежности человека к той или иной общественной группе и вытекающие отсюда его права и обязанности [там же: 72]. Именно статус имплицитно регулирует межличностные отношения между сотрудниками. В зависимости от коммуникативной модели: вертикальной («начальник – подчиненный») или горизонтальной («коллега – коллега») – строится общение в профессиональной сфере. При этом и в советское время, и сегодня в названных моделях между комму-

никантами устанавливаются этикетно-ролевые отношения, оперирующие принятыми в социуме обращениями на «Вы» и номинативными обозначениями субъекта:

- *Здравствуйте, Людмила Прокофьевна, **Вы** меня вызывали?*
- *Садитесь, **товарищ Новосельцев*** («Служебный роман», 1977).
- *С сегодняшнего дня **Вы** будете заниматься подготовкой презентации нашего агентства под руководством **господина Самохвалова. Вы** свободны* («Служебный роман. Наше время», 2011).

В то же время отношения между сослуживцами могут перерасти в дружеские, предусматривающие обращение на «ты».

- *Я бы **тебя** назначила. А что? Ты прекрасный работник, у **тебя** большой опыт* («Служебный роман», 1977).
- *Зарплаты не будет. Толь, **ты** возьми лучше сегодня, ну, у **тебя** ж, Толь, дети...* («Служебный роман. Наше время», 2011).

Данный уровень языковой личности не обнаруживает значительных изменений за рассматриваемый период. Можно лишь указать в качестве тенденции на некоторые трансформации в «вертикальной» коммуникативной модели: в советское время руководитель был преимущественно авторитарного типа, подчиненные его боялись, опасались разгневать; в современном представлении, апеллирующем к западным традициям, начальник – это сотрудник, занимающий более высокое положение на социальной лестнице; он работает в команде, а не правит коллективом.

Отмеченные изменения на уровнях языковой личности связаны с тем, что все сферы жизни современного общества развиваются в рамках процессов глобализации и информатизации, ведущих к становлению единого взаимозависимого мира, который расширяет экономические, политические и культурные связи между странами. Будучи участником этих процессов, языковая личность претерпевает сходные изменения, объясняемые переменами в структуре национального и профессионального социума.

Понимание данных социокультурных процессов и их лингводидактическая интерпретация прочно утвердились в методике обучения РКИ, нацеленной на поиск эффективных технологий, которые способны не только обеспечить положительные результаты, но и равные условия для успешной образовательной деятельности всех разноразнонациональных и разнотипных категорий студентов. Значимость этой установки определяется тем, что к иностранным студентам, обучающимся в российских вузах, предъявляются те же компетентностные требования, что и к студентам – носителям языка. Указанное обстоятельство делает формирование вторичной языковой личности специалиста одной из приоритетных задач вузовской профессионально ориентированной лингводидактики.

#### Литература:

1. Дармилова С. В. Использование художественных фильмов в процессе формирования межкультурной и коммуникативной компетенции в вузе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2009. – №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-hudozhestvennyh-filmov-v-protseesse-formirovaniya-mezhkulturnoy-i-kommunikativnoy-kompetentsii-v-vuze>.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
3. Карпухина Н. М. Языковая личность современного экономиста // ЗПУ. – 2007. – №4. – С. 70 – 74.
4. Крючкова Л.С. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя РКИ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2013. – № 1. – С.12–17.
5. Марахина В.Н. Развитие коммуникативной компетенции в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Известия ЮЗГУ. Серия: Лингвистика и педагогика.– 2012. – №2. – С. 204 – 207.
6. Основы русской деловой речи: учебное пособие / под ред. проф. В.В. Химика. – СПб.: Златоуст, 2012. – 448 с.
7. Прохоров Ю.Е. Коммуникативное пространство языковой личности в национально-культурном аспекте // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г. Доклады и сообщения российских ученых. – М.,



1999. – С.450-465.
8. Романова Н.Н., Попова И.А. Языковая картина мира в русле междисциплинарных лингвистических исследований // Функциональная лингвистика. – 2012. – № 4. – С. 163–165.
  9. Романова Н.Н., Соляник О.Е. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранных бакалавров технического вуза в процессе их обучения научному стилю речи // Известия ЮЗГУ. – 2012. – №4 (43). Ч. 1. – С. 252 – 257.
  10. Уракова Ф. К., Хачмафова З. Р. Формирование языковой личности в условиях модернизации школы: проблемы и перспективы // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – №1 (95). – С. 222-229.
  11. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М., 1995. – 160 с.
  12. Халяпина Л.П. О разработке методической системы формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика – 2006. – №6 (61). – С. 84 – 89.



*Романов А.Ю.  
PhD, профессор, Университет Колорадо  
Боулдер, США*

## **МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ ИЗ РУССКОГОВОРЯЩИХ СЕМЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В США**

**Abstract.** Many Russian heritage students in the U.S. are glad to be considered bilingual but their family members and educators are eager to emphasize their deficiencies in Russian which undermines their motivation. The article describes research on Russian bilingual heritage student motivation to study Russian in the USA and contains recommendations to strengthen student motivation while teaching “Russian for Russians” course for bilingual students.

Для студентов из русскоговорящих семей, проживающих в США, рассуждения о глобализации и многоязычии современного мира имеют вполне конкретные очертания: утром, выходя из дома или квартиры, они попадают в англоязычный мир, а вечером возвращаются домой в русскоязычную среду. Русские общины на североамериканском континенте количественно невелики и большинство русскоговорящих в Соединенных Штатах не проживают в узких этнических анклавах [17:89]. Сфера применения русского языка в США не ограничивается домашним общением с родственниками. Многие русскоговорящие имеют доступ через интернет к сотням телевизионных каналов на русском языке. Более молодые носители русского языка в США являются активными пользователями социальных сетей (*Одноклассники, В Контакте, Фейсбук*), где общаются на русском языке со своими друзьями и знакомыми.

Русскоговорящие эмигранты во втором или третьем поколении, являясь, как правило, неполными билингвами, хотели бы сохранить русский язык, но не всегда способны добиться этой цели. С одной стороны они осознают, что русский является языком их семейного общения, что русский язык создает для них дополнительные возможности мобильности в процессе получения образования [5:7], более широкие возможности в выборе специальности и месте работы, обеспечивает определенные гарантии мобильности существования. С другой стороны, родители русскоговорящих студентов, их бабушки и дедушки, нередко подчеркивают то, насколько ущербен, беден и грамматически неправилен русский язык, на котором

говорят их дети и внуки [6][18]. Подобная критика закрепляет у студентов представление о том, что свободное владение русским литературным языком труднодостижимо, и это, в свою очередь, подрывает мотивацию молодых русскоязычных билингвов.

Место рождения студентов и их возраст во время иммиграции в США играет важную роль, во многом предопределяющую их языковую мотивацию и реальный уровень владения русским языком. Чем в более старшем возрасте ребенок попадает в новую для него страну, тем сильнее его привязанность к родному языку и тем чаще родной язык продолжает активно использоваться. С другой стороны, студенты из русскоговорящих семей, родившиеся за рубежом или переехавшие с родителями в США в возрасте до 6 лет (т.е. никогда не учившиеся в начальной школе в России), оказываются в целом менее мотивированы к использованию языка своих родителей [15] и с меньшей вероятностью овладевают русским языком на продвинутом уровне.

### **Курс “Русский для русских” в Колорадском университете**

Несмотря на прекращение преподавания русского языка в государственных школах штата Колорадо, интерес к изучению русского на университетском уровне в Колорадо остается стабильным. Начиная с середины 1990х годов на курсы русского языка начального уровня в Колорадском университете записывается от 70 до 80 студентов. Одним из факторов стабильного и даже растущего количества изучающих русский язык на университетском уровне является прирост числа студентов из русскоговорящих семей, записывающихся на занятия по русскому языку. Каждый год наша кафедра формирует группу студентов из русскоговорящих семей, которые занимаются на курсе “Русский для русских”. Заметим, что все большее число студентов из русскоговорящих семей записывается также и на такие университетские курсы, как “Введение в русскую культуру”, “Современная русская культура”, “Русский фольклор”, “Русско-американские культурные отношения” и др.

Студенты из русскоговорящих семей в США обычно относятся ко второму поколению иммигрантов, которые в той или иной степени владеют и английским, и русским. Тут же заметим, что случаи полного билингвизма редки. Примечательно, что среди русскоязычных студентов в США около 60% во время обучения в университетах и колледжах проживают вместе со своими родителями [9]. С 2007 года наша кафедра набирает ежегодно 10-12 студентов из русскоговорящих семей на курс “Русский для русских”. Некоторые русскоязычные студенты не являются выходцами из русских семей, но тем не менее записываются на курс “Русский для русских” – среди них и украинцы, и казахи, и выходцы из других стран бывшего Советского Союза.

Одна из практических проблем, с которой сталкивается наша кафедра в организации курса для студентов из русскоговорящих семей, заключается в следующем. С одной стороны, преподаватели осознают необходимость дифференцированного обучения студентов из русскоговорящих семей с учетом их языковых навыков, с другой стороны, кафедра имеет возможность проводить курс “Русский для русских” лишь в одной группе. Администрация университета обычно настаивает на отмене курса, если на него зарегистрировалось менее 10 человек. Кроме того, некоторые преподаватели русского языка как иностранного не особенно приветствуют студентов из русскоговорящих семей, поскольку такие учащиеся уже говорят и понимают по-русски. С другой стороны, если такие студенты не умеют читать и писать, то приходилось помещать их в группы для начинающих, в которых с нуля занимаются американские студенты. Подобная практика нередко вызывает недовольство и жалобы со стороны и американских, и русскоговорящих студентов, как такие, например: *“некоторые русскоязычные студенты записались на наш курс, чтобы получить хорошую оценку ничего не делая”, “с какой стати мне составлять эти ненужные диалоги, преподаватель должен больше обращать внимание на грамматику и орфографию”*.

Отбор учебно-методических материалов для курса “Русский для русских” также представляет определенные проблемы. Использование пособий по русскому языку, не созданных специально для студентов из двуязычных семей, обычно приводит к неудовлетворительным результатам [16]. Так, учебники, написанные для учеников российских начальных и средних школ, не удовлетворяют когнитивным и культурным запросам более взрослой аудитории студентов из русскоговорящих семей в США. С другой стороны, пособия по русскому языку как иностранному, созданные для англоязычных студентов, также оказываются неудовлетворительными для студентов из русскоязычной диаспоры и по материалу, и по методам, и по педагогическим стратегиям в них заложенным.

В курсе “Русский для русских” в Колорадском университете используются учебные пособия, созданные специально для двуязычных студентов из русскоговорящих семей: “Русский для русских”, подготовленное О.Е. Каган, Т.П. Акишиной и Р. Робинотом [2] и “Учимся писать по-русски: экспресс-курс для двуязычных взрослых”, авторы О.Е. Каган, А.С. Кудыма [3]. Из опроса студентов выяснилось, что отношение к обоим учебникам в целом положительное, хотя встречались и замечания, относительности релевантности некоторых текстов, а также полезности определенных упражнений, включенных в учебные пособия.

### **Мотивация к поддержанию русского языка**

В условиях глобализации мотивация студентов из русскоговорящих семей к поддержанию русского языка многогранна, сложна и отражает сложность современного многоязычного мира. Когда учащиеся прикладывают усилия к освоению языка, они делают это с осознанием того, что в итоге добьются каких-то результатов, которые могут помочь приумножить их культурный капитал, повлияют на их языковую идентичность, помогут в реализации жизненных планов.

Мотивационные ориентации студентов из русскоговорящих семей целесообразно анализировать с помощью так называемой теории самоопределения [11] [12] [10], в рамках которой выделяют две основные группы мотивирующих факторов - внутреннюю и внешнюю мотивацию. Преподаватели русского языка могут активным образом взаимодействовать с мотивационными ориентациями студентов: выявлять первоначальную внутреннюю мотивацию студентов, создавать базовые условия для возникновения внешней мотивации, поддерживать и защищать мотивацию учащихся, способствовать позитивной самооценке студентов [12]. Что касается первоначальной мотивации студентов из русскоговорящих семей, то результаты исследований показывают [20], что чем больше студенты-билингвы чувствуют личную заинтересованность в изучении языка, тем больше они оказываются вовлечены в процесс изучения языка своих родителей, бабушек и дедушек. Подобная мотивационная ориентация обычно подразумевает использование русского языка в семейном общении, наличие связей с русскоязычной общиной, а также личностную идентификацию с русской культурой. Мотивация студентов, изучающих русский язык, может существенно различаться в зависимости от того, в какой именно стране проживают и получают образование студенты [1].

### **Результаты опроса по мотивации**

Данное исследование базируется на понимании того, что экспериментально выверенная картина мотивации студентов из русскоговорящих семей необходима для построения учебных программ, отвечающих потребностям этих студентов, которые могут быть весьма разнообразными: поддержание семейных связей и межпоколенческой коммуникации [5], освоение русской культуры, продвижение к более полному билингвизму, подготовка к поездкам в Россию, стремление получить хорошую оценку за курс по русскому языку при сравнительно небольших усилиях и пр. Поскольку мотивация играет важную роль в развитии языковых навыков и умений, важно понимать, что именно мотивирует студентов из русскоговорящих семей в США, когда они записываются на университетский курс по русскому языку.

Тридцать два студента Колорадского университета из русскоговорящих семей (19 жен-

щин, 12 мужчин, средний возраст 20,2 года) участвовали в нашем опросе. Среди анкетированных были студенты, которые занимались в курсе “Русский для русских” либо в текущем году, либо в предыдущие два года. Студенты ответили на вопросы анкеты, связанные с их отношением к русскому языку и с мотивами, побудившими их записаться на курс по русскому. Анкетирование проводилось анонимно и на условиях конфиденциальности. Для данного опроса за основу была взята анкета, которую автор статьи использовал в своем более раннем исследовании по мотивации студентов [20]. Анкетирование было также направлено на изучение причин, побуждающих студентов из русскоговорящих семей регистрироваться на курсы по русскому языку, на изучение условий преподавания русского языка, в частности мнения студентов об эффективности различных подходов и методов преподавания, используемых в Колорадском университете. В данной статье автор представляет лишь те данные опроса, которые имеют непосредственное отношение к студенческой мотивации.

В нашем анкетировании студенты из русскоязычных семей в Колорадском университете выразили высокую степень согласия со следующими утверждениями: “для меня важно хорошо знать мой родной язык” (94%), “мои родители/члены моей семьи подталкивали меня к изучению русского в университете” (92%), “я изучаю русский язык, с тем чтобы поддерживать семейные связи” (92%), “важно говорить с членами моей семьи, используя русский, мой родной язык” (88%). Очевидно, что побуждения со стороны семьи и семейная поддержка играют ключевую роль в решении студентов изучать русский язык. В то же время, по данным Л. Исурина [14], лишь 27% родителей в русскоязычной диаспоре в США указывают на то, что они побуждали своих детей поддерживать родной язык. Нередко в русскоязычных семьях родители обращаются к детям по-русски, а дети отвечают по-английски.

Достаточно высокую поддержку среди русскоговорящих студентов Колорадского получили такие утверждения, как “я хотел бы путешествовать по России, и знание русского очень пригодится для этого” (84%), “русский язык может пригодиться в дальнейшем для моей работы” (78%), “в России много возможностей для бизнеса и с помощью русского языка легче будем ими воспользоваться” (75%). Здесь сформулированы практические мотивы к обучению, связанные с поездками в Россию, карьерными и профессиональными планами, которые могут успешно реализоваться при хорошем уровне владения русским языком. Заметим, что анкетирование хорошо отразило разницу между надеждами на осуществление мечты и конкретными планами: на утверждение “я планирую учиться или работать в России” положительно ответило лишь 43% анкетированных. Среди анкетированных лишь чуть более половины студентов согласились с утверждением “я хотел/а бы поддерживать русский язык с тем, чтобы читать Толстого, Достоевского и других русских писателей в оригинале” (53%).

Один из вопросов анкеты косвенно проверял наличие так называемой интегративной мотивации среди студентов. В нашем анкетировании лишь 32% процента участников согласилось с утверждением – “мне нравится, как ведут себя русские люди”. Кажется, что стремление изучать язык своих родителей и бабушек нередко сдерживается потоком достаточно негативной информации, поступающей из России (например, коррупция среди чиновников, жесткое отношение к людям нетрадиционной сексуальной ориентации, принятие противоречивых законов об усыновлении иностранцами и т.д.).

Кроме того участники анкетирования должны были указать, на какие темы они обычно ведут разговор по-русски со своими родителями, родственниками и знакомыми. Информация такого рода нужна, чтобы определить, какие темы общения наиболее актуальны для студентов из русскоговорящих семей, с тем чтобы именно эти темы были представлены в учебных планах и материалах, подготавливаемых для курса “Русский для русских”, так как это напрямую сказывается на поддержании студенческой мотивации.

Выяснилось, что ведущими темами бесед на русском языке с родителями, родственниками и знакомыми являются образование (79%), семья (76%), друзья (71%), свободное время

(70%). Несколько уступают по популярности такие темы, как текущие события (62%), быт (53%), карьера и профессия (52%). Студенты меньше склонны говорить о погоде (27%), здоровье (23%) и истории (16%). Любопытно, что такие темы как кино, литература, искусство собрали меньше 10% утвердительных ответов, что косвенно свидетельствует о том, что студенты из русскоговорящих семей в Колорадо скорее всего смотрят фильмы и читают книги по-английски и сравнительно редко обсуждают их со своими родственниками или знакомыми на русском языке.

Одной из целей исследования являлось сравнение результатов анкетирования в Колорадо с результатами, полученными при опросе студентов из русскоговорящих семей, обучавшихся в Калифорнийском университете в Лос-Анжелесе [15], а также сравнение с результатами всеамериканского опроса, проведенного Национальным этническим языковым ресурсным центром (National Heritage Language Resource Center) [9].

При сравнении результатов анкетирования в Калифорнийском университете в Лос-Анжелесе [15] с результатами нашего опроса по мотивации двуязычных студентов в Колорадском университете были выявлены существенные различия. Так, 39% калифорнийских студентов из числа русскоговорящих отметили, что изучают русский язык для сохранения семейных связей, тогда как при анкетировании в Колорадо на этот же вопрос положительно ответило 92% студентов. В Калифорнийском университете 80% студентов из русскоязычных семей указали, что изучают русский с тем, чтобы читать русскую литературу в оригинале, а среди колорадских студентов лишь 53% анкетированных согласились с утверждением, что они хотели бы поддерживать владением русским языком для того, чтобы читать Толстого, Достоевского и других великих русских писателей в оригинале. К нашему удивлению, среди калифорнийских студентов лишь 17% указали, что русский язык может помочь в их дальнейшей профессиональной карьере, тогда как 78% колорадских студентов согласились с утверждением, что русский язык может пригодиться в их работе. Оказалось, что двуязычные студенты из Колорадо проявили при анкетировании гораздо более сильную инструментальную мотивацию, чем их коллеги из Калифорнийского университета.

Вероятно, имеют место несколько методологических причин, объясняющих различия в результатах анкетирования. Судя по описанию результатов опроса, в калифорнийском анкетировании не использовался принцип анонимности и конфиденциальности. Отвечая позитивно на вопрос о чтении русской литературы в оригинале, некоторые студенты возможно хотели создать о себе более благоприятное впечатление у преподавателей, проводивших анкетирование.

В представительном опросе, проведенном в США Национальным языковым ресурсным центром в 2007–2009 [9], участвовало 205 студентов из русскоговорящих семей, в основном из Нью-Йорка и Калифорнии. Тремя основными причинами изучения русского языка оказались: (1) стремление поддерживать общение с родственниками и друзьями в США на русском языке – 64,6%, (2) желание больше узнать о своих культурных и языковых корнях – 59,1%, (3) стремление общаться на русском с родственниками и друзьями за рубежом – 44,5%. Далее следовали такие мотивы, как выполнение университетских требований по изучению иностранного языка – 39,6% и карьерные соображения – 36,0%. Примечательно, что по сравнению со студентами из китайских и испаноговорящих семей в США, двуязычные студенты с русскими корнями реже указывали карьерные цели в качестве мотива изучения языка [9].

Результаты опроса, проведенного Национальным языковым ресурсным центром, дополненные результатами нашего анкетирования, позволяют нарисовать обобщенный портрет двуязычного студента в США. Такой студент (1) обладает характеристиками раннего последовательного билингвизма – освоил английский язык вслед за освоением русского в раннем детском возрасте, (2) относительно мало использует русский язык вне семьи, (3) имеет разви-

тые навыки слушания и говорения на русском языке, и ограниченные навыки чтения и письма, (4) выражает положительное отношение к родному языку своих родителей, бабушек и дедушек, (5) изучает русский во многом для того, чтобы иметь возможность общаться с родственниками и друзьями, лучше знать свои культурно-этнические корни.

Данные о двуязычных студентах в американских вузах указывают также на то, что не следует преувеличивать желание студентов из русскоговорящих семей заниматься серьезной академической работой на языке. С одной стороны, очевидно, что развитие навыков чтения и письма в языковых курсах для двуязычных студентов не только способствует поддержанию чисто языковых умений, но и должно положительно сказываться на общеакадемических успехах студента. В то же время сопоставительные опросы показывают, что студенты из русскоязычных семей в среднем тратят на чтение на русском языке всего 18 минут в неделю, тогда как студенты из тайских семей читают на тайском 124 минуты в неделю, студенты из корейских семей тратят на чтение на корейском 60 минут, а студенты из вьетнамских семей – 57 минут в неделю[13]. Этот же опрос показал, что хотя студенты заявляют о желании достичь высокого уровня чтения и письма на языке родителей, с тем чтобы справляться в различными академическими задачами в университете, большинство студентов на самом деле уделяют чтению на языке сравнительно небольшое время, несмотря на доступность текстов на целевом языке в интернете и в печатном виде. Таким образом, отбор текстов, которые были бы способны мотивировать студентов из русскоговорящих семей к чтению на русском языке является важной и во многом нерешенной методической задачей.

### **Выводы**

Результаты нашего исследования указывают на то, что студенты из русскоговорящих семей в значительной степени мотивированы изучать русский, поскольку владение русским языком является важной частью их самоидентификации. Общение внутри семьи, контакты с русскоязычной общиной, возможность поездок в Россию играют важную роль в структуре мотивации подобных студентов.

Поскольку студенты-билингвы из русскоговорящих семей существенно различаются по языковой подготовке, выяснение того, какими именно языковыми навыками студенты владеют или не владеют, что именно они хотели бы освоить, должно учитываться при разработке учебных планов. Если существуют расхождения между ожиданиями студентов из русскоговорящих семей и ожиданием преподавателя в курсе по русскому языку, такие расхождения должны устраняться в процессе переговоров между преподавателем и студентами

Исследование показало, что студенты из русскоговорящих семей не только различаются по языковой и по культурно-страноведческой подготовке, но также и по своим мотивационным установкам и отношением к русскому языку.

Опрос также показал, что при составлении и отборе учебных для студентов из русскоязычных семей нужно уделять внимание текстам, которые позволяют студентам лучше осмысливать вопросы собственной идентичности, а также отбирать тексты о России на злободневные культурные, социальные и политические темы, которые бы были интересны и привлекательны для двуязычных студентов. Отсутствие в США широкой русской языковой среды отчасти может компенсироваться преподавателями за счет определенных локальных ресурсов. В курс “Русский для русских” следует включать специальные задания, которые студенты могли бы выполнять с помощью членов русскоязычных общин в США, а также задания, в выполнении которых вовлекались бы русскоговорящие родственники студентов.

В курс по русскому языку для студентов из русскоязычных семей в Колорадском университете включаются тексты новостного и аналитического характера по политике, экономике, социальным проблемам; произведения русской классики, как прозы так и поэзии; обсуждение русских фильмов. Другими словами, в курсе “Русский для русских” кроме языка пре-

подаются и русская культура. Представляется целесообразным при подаче материалов в подобном курсе использовать метод сопоставления русской и американской культуры [4]. Сопоставительный подход предоставляет сразу несколько дополнительных возможностей. Сопоставительное изучение и преподавание культуры позволяет последовательно проводить идею многополярности человеческого сообщества, формировать у студентов понятие о русской картине мира и русских культурных ценностях, ставить под сомнение и развеивать неправильные, предвзятые представления студентов о культурных и исторических процессах в России [7]. Кроме того сопоставительный подход к русской и американской культуре в курсе по русскому языку положительно сказывается на так называемой “глобальной компетенции” студентов, в частности на их навыках межкультурной коммуникации и навыках критического мышления.

### **Практические рекомендации**

(1) Четкая, основанная на эмпирических данных *картина мотивационных приоритетов русскоязычных студентов-билингвов необходима для построения учебных программ*, соответствующих нуждам и запросам этих учащихся. При разработке учебных материалов и заданий для билингвов необходимо с помощью опросов выявлять и учитывать мотивационные особенности студентов: их внутренний интерес к той или иной языковой деятельности, отношение к учебным заданиям с точки зрения личной заинтересованности и возможности достижения успеха, отношение к изучаемому языку, русской культуре, к локальной русской языковой общине и русской языковой диаспоре в целом.

(2) К важным мотивационным факторам в изучении родного языка вне родины следует отнести роль родителей, бабушек и дедушек, других русскоговорящих родственников, друзей и знакомых. Исходя из нашего опыта, одним из наиболее оправданных и успешных заданий для студентов-билингвов является *опрос по-русски родителей, родственников и знакомых на различные темы*. Представляется, что именно такого рода задания наилучшим образом коррелируют с мотивом поддержания семейных связей, что является одним из ведущих мотивов среди студентов-билингвов в русскоговорящих семьях.

(3) Для поддержания студенческой мотивации полезен определенный *“переговорный” процесс между преподавателем и студентами* при выработке или уточнении учебной программы. Выяснение в самом начале занятий того, какие темы студенты хотели бы обсудить в курсе “Русский для русских”, могут способствовать укреплению студенческой мотивации и интернализации мотива, перевода мотивации из внешней, в случае обсуждения тем, навязываемых преподавателем, во внутреннюю.

(4) Одной из очевидных проблем преподавания курса “Русский для русских” является отсутствие эффективной методики обучения студентов с различным уровнем владения языком в одной группе. Одним из возможных подходов могло бы быть *использование методики языковых проектов*, когда студенты с разным уровнем языка выполняют совместные практические задания в русской языковой общине, например, оказание помощи в переводе с русского на английский и с английского на русский пожилым русскоговорящим в США при медицинском обслуживании или при обращении в социальные службы; участие в социолингвистических проектах, например, изучение особенностей русского языка, на котором говорит местная русскоязычная община, с точки зрения особенностей словарного состава и отклонения от литературной нормы.

(5) Чтобы лучше понимать внешние мотивационные факторы при изучении русского студентами-билингвами, представляется полезным проводить *опросы среди родителей двуязычных студентов* на предмет их отношения к русскому языку вне родины и к языковым целям, которые они ставят перед своими детьми. Подобные опросы и исследования уже проводятся, например, в Финляндии. Е. Протасова [19] полагает, что родительские усилия, направ-

ленные на поддержание русского языка у детей, оказываются ключевым фактором успеха. Конечно, в отличие от США, географическая близость Финляндии к России, и относительная простота перемещения, становятся еще одним дополнительным мотивационным фактором, играющим роль в финском контексте.

Усилия по поддержанию и сохранению русского языка эмигрантами второго и третьего поколения в США имеют много схожих черт с положительным опытом русскоязычных людей, живущих вне родины и в других странах: передача родной культуры следующему поколению, укрепление связей между поколениями внутри семьи и с другими русскоговорящими родственниками; навыки сопоставления культурных ценностей и взглядов на мир; лучшее понимание иных традиций, обычаев, манер поведения; приобретение навыков терпимости к проявлениям иной культуры; поднятие самооценки и выработка собственной идентичности.

Дальнейшие социолингвистические исследования и мотивационные опросы помогут лучше понять языковые нужды студентов-билингвов из русскоговорящих семей, что позволит на научной основе создавать новые учебные пособия и выстраивать эффективные курсы для подобной аудитории, и тем самым максимизировать социальные, академические, экономические, и культурные выгоды от поддержания русского языка.

### Литература:

1. Гетьманенко Н.И., Радкова А. Мотивация как точка опоры при изучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2013. № 6.
2. Каган О.Е., Акишина Т.П., Робин Р. Русский для русских. Блумингтон. 2002.
3. Каган О.Е., Кудыма А.С. Учимся писать по-русски. Экспресс-курс для двуязычных взрослых. СПб: Златоуст, 2012.
4. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения, М., Гнозис, 2005.
5. Прохоров Ю.Е. Социокультурные аспекты изучения русского языка: новые условия, новые потребности, новые модели // Русский язык за рубежом. 2012. № 3.
6. Романов А.Ю. Межпоколенческая коммуникация. М., ЛИБРОКОМ, 2009.
7. Романов А.Ю. Сопоставительное преподавание русской культуры: проблемы и перспективы // Актуальные проблемы коммуникации и культуры / Под ред. Н.Л.Грейдиной, М. – Пятигорск, 2011.
8. Andrews D. Teaching the Russian heritage learner: Socio- and psycholinguistic perspectives // *Slavic and East European Journal*, 2001, 45, 519-530.
9. Carreira M., Kagan O. The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*, 2011, 44, 40–64.
10. Comanaru R., Noels K. A. Self-determination, motivation, and the learning of Chinese as a heritage language// *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 2009, 66(1), 131-158
11. Deci E. L., Ryan M.R. Self-Determination. Wiley, 2010.
12. Dornyei E. Z., Ushioda E. *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters, 2009.
13. Jensen L., Llosa L. Heritage language reading in the university: A survey of students' experiences, strategies, and preferences // *Heritage Language Journal*, 2007, 5 (1), 98-116
14. Isurin L. Russian diaspora: Culture, identity, and language change. Berlin: Walter de Gruyter, 2011.
15. Kagan O. In support of a proficiency-based definition of heritage language learners: The case of Russian // *International Journal of Bilingual Education*, 2005, 8, 213-21.
16. Kagan O., Kudyma A. Heritage language learners of Russian and L2 learners in the Flagship program: A comparison // *Russian Language Journal*, 2012, 62, 27-46.
17. Laleko O. Assessing heritage language vitality: Russian in the United States // *Heritage Language Journal*, 2013, 10(3), 89-102.
18. Nesteruk O. Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2010, 31(3), 271-286.
19. Protassova E. Teaching Russian as a Heritage Language in Finland // *Heritage Language Journal*, 2008, 6 (1), 126-152.
20. Romanov A. Student Motivation for Studying Russian: Survey and Analysis // *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Literatures* (Olga Kagan & Benjamin Rifkin, eds.), Bloomington, IN: Slavica Press, 2000, 145-166.
21. Trimmell E. Why you need a foreign language and how to learn one. New York, 2005.
22. U.S. Census Bureau. 2007-2011 American Community Survey. 2011.



*Ruda O.V.*  
*Assoc.prof., PhD*  
*Ivan Franko National University of L'viv*  
*L'viv, Ukraine*

## **SPREAD OF ENGLISH AS FIRST FOREIGN LANGUAGE IN EAST CENTRALEUROPE\***

**Abstract.** The objective of the paper is to review recent works on English as a lingua franca of scientific community. Although considerable amount of research has been devoted to the spread of English as the global language of science, not many attempts have been made to investigate English in East Central Europe. It would be thus of interest to pay attention to the most widely studied foreign language in the European Union. This study sets out to identify English as a foreign language most taught in upper secondary general education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia.

The problem of foreign language learning has been explored by many researchers. In this paper, it is argued that language is often taken for granted [5, p. 166]. Native language is learned without premeditated understanding. Children can speak mother tongue competently before they go to school. M.W.Lustig [5, p. 166] points out that even during school years, children memorize the rules and words of the language and do not pay much attention to how the language influences the way they examine and discover the world around them. In J.Koester and M.W.Lustig words, “it is usually only when people speak their language to those who do not understand it or when they struggle to become competent in another language that they recognize the language’s central role in the ability to function, to accomplish tasks, and, most important, to interact with others”. They write: “It is only when the use of language no longer connects people to others or when individuals are denied the use of their language that they recognize its importance” [5, p. 166]. Some linguists have stated that only in the situations that are related to communication with foreigners that have different cultural backgrounds our awareness of language importance becomes pre-eminent.

In the words of Charles F. Hockett [quoted in 5, p. 167], “... language allows people to understand messages about many different topics from literally thousands of people. Language allows a person to talk with others, to understand or disagree with them, to make plans, to remember the past, to imagine future events, and to describe and evaluate objects and experiences that exist in some other location”. As stated by Ch.F.Hockett, “language is taught to individuals by others and, thus, is transmitted from generation to generation in much the same way as culture. In other words, language is learned” [cited in 5, p. 167]. Following Gerald P. Delahunty and James J. Garvey, we consider the school and university systems to be the major social institutions responsible for educating students in the labyrinths of standard English usage, a task for which English teachers are of paramount importance [2, p. 426].

Truly a world language, modern English has approximately 400 million native speakers throughout the world and millions more speak the language as a second language; and throughout the world many more speak it as a foreign language [2]. According to Gerald P.Delahunty, estimates of the numbers of English users around the globe range from about 700 million to between 1 to 2 billion people [2, p. 426]. English is one of 24 official and working languages of the European Union, one of only six official languages of the United Nations, and one of the three core languages of the European Commission [3].

The Internet is regarded by many as the leader of global English. About 80% of all computer information is stored in English and more than 50% of the world’s technical and scientific publications are printed in English [2, p. 426].

Scientific English has come a long way since the first publications appeared in the eighteenth

century, notably by national scientific academies [6]. English is generally considered to be the lingua franca of the scientific community, for instance, approximately 80% of all the journals indexed in Scopus [10] are published in English [12]. Similarly, Czech, Hungarian, Polish and Slovak journals indexed by Scopus and Thomson Scientific are frequently published in English [10; 11]. According to the annual revenues, generated from English-language scientific, technical and medical (STM) journal publishing are estimated at about \$8 billion in 2008, up by 6-7% compared to 2007, within a broader STM publishing market worth some \$16 billion [9]. However, even if English is the dominant language in science, it is certainly not the native language for the majority of scientists [6, p. 112-116]. As stated in the STM report [9], about 55% of global STM revenues (including non-journal STM products) come from the USA, 30% from Europe, 10% from Asia/Pacific and 5% from the rest of the world. As stated in the STM report, “the main English-language trade and professional associations for journal publishers collectively include 657 publishers producing around 11,550 journals, that is, about 50% of the total journal output by title” [9].

Some linguists point out that though there exist key themes and publications of growing interest to a nationwide audience, authors prefer to publish their scientific works in international journals with a high impact factor and these journals use the English language as the lingua franca. Rogerio Meneghini and Abel L. Packer stress that if these journals could establish a continued tendency towards more equal and appropriate proportion of language use in scientific publications, this might stop the decrease of some languages in international scientific communication [6, p. 112-116].

The spread of English as the global language of science is to some extent owing to historical, political and economic determinants which preferred English to other languages such as French or German [12]. Nikolas Coupland points out that by the middle of the 20th century, several European languages such as English, French, Russian, and Spanish had evolved as ‘world languages’, “... in the sense of languages spoken as vernaculars or as lingua francas outside their homelands and by populations other than those ethnically or nationally associated with them” [8, p. 42] and when “... the political division of Europe came to an end (1989-90) the intake of English lexis has been dramatic in the eastern countries in particular” [1].

Consequently, scientists have to learn English to follow significant publications from their field. Although, many scientists in Europe and worldwide still publish their works in national journals, argue R. Meneghini and A. L. Packer, it is usually their native language, which prevents the results of their investigations to be widely recognized, since they are not instantly available to the international scientific community [6, p. 112-116].

At the present time English is the most widely studied foreign language in the European Union. Figures 1, 2 and 3 show proportions of school students learning English against other languages (French and German) in East Central Europe. English already shares the languages curriculum in Europe with French and German (See Figure 2 and Figure 3), alongside a variety of other languages.

**Figure 1** Pupils who are learning English as a foreign language: upper secondary general education (%)\*

Country	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
<b>Czech Republic</b>	100	98.1	100	100	100	100	100	100	100
<b>Hungary</b>	70.4	73	73.3	76.4	78	79.4	76.5	78.5	79.1
<b>Poland</b>	96.3	96.3	-	91.2	80.6	92.2	92.4	93.4	93.7
<b>Slovakia</b>	97.1	97.3	97.7	97.9	98	98.3	98.5	98.7	98.8

**Figure 2** Pupils who are learning French as a foreign language: upper secondary general education (%)\*

Country	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
<b>Czech Republic</b>	18.9	22.4	25	24.5	22.9	24.8	25	22.5	19.3
<b>Hungary</b>	6.2	6	6.2	6.5	6.6	6.6	6.1	5.9	5.7
<b>Poland</b>	11.7	12.1	-	9.8	8.2	8.7	8.6	8.4	8.2

<b>Slovakia</b>	13.5	14.4	16	16	16.5	16.4	16.4	17.2	15.9
-----------------	------	------	----	----	------	------	------	------	------

**Figure 3** Pupils learning German as a foreign language: upper secondary general education (%)\*

<b>Country</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
<b>Czech Republic</b>	68.8	72.2	72.2	65.8	58.3	60.6	61	66.9	63.2
<b>Hungary</b>	52.1	51.4	49.9	50.1	49.4	48.7	45.4	44.4	43.9
<b>Poland</b>	65.8	72.5	-	62.7	48.9	54.4	52.4	50.4	48.8
<b>Slovakia</b>	77	75.2	72.6	71.2	69.5	67.9	64.8	61.5	59.9

\*The data was taken from the Eurostat.

To be specific, according to the provided data by Eurostat (see Figures 1-3), English is the foreign language most taught in upper secondary general education in Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia. In the words of D.Graddol [4], ‘One of the most significant educational trends worldwide is the teaching of a growing number of courses in universities through the medium of English. The need to teach some subjects in English, rather than the national language, is well understood: in the sciences, for example, up-to-date text books and research articles are obtainable much more easily in one of the world languages and most readily of all in English’. D.Graddol, in his book “The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century” (2000), has identified three basic and far-reaching effects of English as the means of higher education. “First, it accelerates and broadens the second-language use of English in both developed and developing countries, creating a constituency of college graduates, many of whom come to use English more extensively for social communication amongst themselves and some of whom raise their own children speaking English as a first language. English-medium higher education is thus one of the drivers of language shift, from L2 to L1 English-speaking status” [4, p. 10]. “Second, English-medium education alters the pattern of social privilegewhich may trigger wide-ranging social change” [4, p. 38]. “Third, the growth of English-medium education has permitted a rapid internationalisation of education and allows developing countries to reposition themselves as exporters of educational services” [4, p. 45].

The problem of English language education has attracted much attention. Investigations have been mainly concerned with the issues of post-colonialism and globalization, how they “address questions such as how language, culture, and identity become standardized, homogenized, and imposed, while at the same time diversified, transformed, and appropriated” [7, p. 206]. The problem of globalization has been extensively studied in the recent years. Studies have been concentrated on “the tensions between sameness and difference, between centripetal and centrifugal tendencies, and between consensus and fragmentation”. In “The Handbook of Language and Globalization”, edited by Nikolas Coupland, globalization is viewed as “non - linear, just as it is not uniformly and (ironically enough) not universally and not globally experienced. It is better theorized as a complex of processes through which difference as well as uniformity is generated, but in relation to each other” [8, p. 4-5].

On the whole, multilingualism is essential element of the European cultural diversity. The obtained data from Eurostat is in general agreement with observations reported by several authors. Equally important is the fact that teaching English as a first foreign language is now occurring earlier in a children’s education. As far as English has gained a paramount worldwide importance on the scientific stage, it is obvious that its dominance is not expected to be contested in the foreseeable future. On the one hand, the place of German in East Central Europe is not as strong as we have expected, however the position of French as an international language is even more problematic. On the other hand, according to the results of D.Graddol’s study [4, 44], “... the national curricula in many European countries is been restructured, resulting in a rise in hours of modern-languages teaching and a broader range of languages offered”. As suggested by D.Graddol, “the enlargement of the EU itself, with association agreements with Poland, the Czech and Slovak Republics,

Hungary, Romania and Bulgaria, has benefited not only English but perhaps more particularly German, which is a popular second foreign language in Northern, Central, and Eastern Europe” [4, 44]. Modern languages, along with English, give each European culture an invaluable asset to shape its ideas, to explore the world and to share educational as well as memorable, personal experience.

#### References:

1. A Dictionary of European Anglicisms. A Usage Dictionary of Anglicisms in Sixteen European Languages / [ed. by M. Görlach]. – OUP: Oxford, 2005. – 380 p.
  2. Delahunty G. P. Language, Grammar, and Communication. A course for teachers of English / Gerald P. Delahunty, James J. Garvey. – McGraw-Hill, Inc., 1994. – 442 p.
  3. European Commission. Language policy. Eurostat. [Electronic resource]. – Mode of access: [http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/official\\_languages\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/official_languages_en.htm); [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search\\_database?\\_piref458\\_1209540\\_458\\_211810\\_211810.node\\_code=tps00058](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database?_piref458_1209540_458_211810_211810.node_code=tps00058)
  4. Graddol D. The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century / David Graddol. – The British Council, 2000. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf>
  5. Lustig M. W. Intercultural competence: interpersonal communication across cultures / Myron W. Lustig, Jolene Koester. - 6th ed. – Pearson Education, Inc., 2010. – 390 p.
  6. Meneghini R. Is there science beyond English? Initiatives to increase the quality and visibility of non-English publications might help to break down language barriers in scientific communication / Rogerio Meneghini, Abel L. Packer. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1796769/>
  7. The Handbook of Educational Linguistics / [ed. by B. Spolsky, F.M. Hult]. – Blackwell Publishing Ltd, 2008.
  8. The Handbook of Language and Globalization / [ed. by Nikolas Coupland]. - Blackwell Publishing Ltd, 2010.
  9. The STM Report: September 2009. [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.stm-assoc.org/2009\\_10\\_13\\_MWC\\_STM\\_Report.pdf](http://www.stm-assoc.org/2009_10_13_MWC_STM_Report.pdf)
  10. Scopus. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.scopus.com/>
  11. Thomson Reuters. Scholarly & Scientific Research. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://thomsonreuters.com/>
  12. Weijen van D. The Language of (Future) Scientific Communication / Daphne van Weijen [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.researchtrends.com/issue-31-november-2012/the-language-of-future-scientific-communication/>
- \* The article is published in the frame of the research project on English in East Central Europe, supported by the International Visegrad Fund.



**Рычкова Л.В.**  
*кандидат филологических наук, доцент*  
*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы*  
*Гродно, Беларусь*

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОРПУС РЕГИОНАЛЬНЫХ СМИ КАК ИСТОЧНИК АКТУАЛЬНОГО СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

**Abstract.** Besides the large, National, corpora, small corpora are widely used in language teaching. The utmost importance of the small corpora based on the authentic texts of the regional mass-media is proved in the paper. The validity of the regional data verbalized in the texts of the regional mass-media for teaching Russian as a foreign language is shown on the example of the linguistic corpus comprising the Russian texts of the newspapers printed in the Grodno Region of Belarus, which is a predominantly Russian-speaking country. In order to find both regionally

specific lexis and socio-cultural features in the taken regional variety of Russian the comparable corpus built on the texts of the newspapers printed in Russia has been used and the results are described in the article.

Язык масс-медиа по праву считают «самой влиятельной и значимой формой языка в современном обществе» [Мустайоки 2013: 15]. Действительно, воздейственная функция СМИ превращает их в важный властный ресурс в формировании социальной аксиологии, представлений «об общественной значимости различных явлений и процессов», способный также «формировать отношение граждан к событиям и социокультурным реалиям»: «Масс-медиа видоизменяются, трансформируясь из средства информатизации общества в важнейший фактор формирования общественного сознания, культуры поведения, социокультурных ценностей и норм» [Путяткина 2009: 3].

В советское время все СМИ, независимо от республики или региона, отличались единством идеологических установок, формируя аксиологически единое медийное пространство, транслирующее «терминологию власти» [Фельдман 2006]. Так, авторы коллективной монографии «Язык в развитом социалистическом обществе. Социолингвистические проблемы функционирования системы массовой коммуникации в СССР» отмечали, что «проблема соотношения общего, восходящего к стилю марксистской и прогрессивной печати, и специфического, отражающего особенности стилистической дифференциации...специально не изучалась» [Язык...1983: 224].

В условиях независимости постсоветские государства формируют свою систему ценностей, социокультурных стереотипов и идеологием, поэтому сегодня с полным правом можно говорить о региональных особенностях «медийного пространства как социокультурного феномена...в силу усложнения динамики развития масс-медиа; утраты масс-медиа однородности в смысле производства единого, общего для всех знания» [Путяткина 2009: 3]. Региональные СМИ, в наибольшей степени приближенные к читателю, имеют свою специфику, выражающуюся также и в том, что транслируют наиболее актуальную именно для определенного региона информацию, часть из которой, с точки зрения обучения русскому языку как иностранному, может рассматриваться как (лингво)страноведческая. Можно лишь согласиться с И.П.Лысаковой в том, что язык газеты должен изучаться дифференцированно, в зависимости от типа издания и его читательской аудитории [Лысакова 2005: 225].

В свете всего вышесказанного становится очевидной актуальность отражения экстралингвистической и собственно лингвистической специфики текстов региональных СМИ России и, особенно, русскоязычных СМИ Беларуси, находящихся, по отношению к российским масс-медиа, в статусе СМИ ближнего зарубежья, в практике преподавания русского языка как иностранного в условиях исторически полиэтнической, но преимущественно русскоязычной Республики Беларусь. К сожалению, необходимо отметить тот факт, что для большинства населения независимой Республики Беларусь за годы формирования ее государственности и соответствующей новому статусу идеологии белорусский язык так и не стал родным в смысле первого языкового кода. Языковая политика, реализуемая в стране с 1995 года, не предполагает «социально вынужденного двуязычия», к которому А.С. Герд, вполне справедливо, относит и «необходимость овладения официальным языком во многих странах экс-СССР» [Герд 2005: 36]. Таким образом, русский язык в Беларуси является не только одним из двух законодательно закрепленных государственных языков, но и родным (первым) для большинства ее населения (то есть не только для этнических русских). Подобное противопоставление двух понятий – государственного и родного языков – было подчеркнуто применительно к русскому языку и гражданам различных субъектов федерации России А.М. Камчатновым во время круглого стола «Русский язык как достояние нации и инструмент государственной политики» [Русский...2001: 45]. Как следствие, в Беларуси сохраняется отражающий «функциональное

неравенство» языков «субординативный характер» «русско-национального двуязычия». Подобный характер двуязычия был естественным для СССР, как «полиэтнического государства, в котором русский язык, по праву и традиционно, занимал лидирующие позиции» [Наумов 2010: 62]. Преимущественное «русскоязычие» населения результирует в фактическом преобладании русского языка в средствах масс-медиа, белорусскоязычные издания по-прежнему составляют ярко выраженное меньшинство. Превалирует русский язык и в системе образования. Так, обязательными для изучения предметами являются белорусский и русский языки и один из иностранных языков (английский, немецкий, французский, испанский, китайский); дополнительно могут изучаться как 2-й и/либо 3-й иностранный(ые) язык(и), так и языки национальных общностей. На уровне среднего образования общепринятыми, хотя и весьма неравнозначно представленными в школьной практике, являются следующие модели по распределению языков обучения: школы с белорусским языком обучения (весьма малочисленны и представлены преимущественно в сельской местности), школы с русским языком обучения (наиболее многочисленны и представлены повсеместно), школы с русским и белорусским языками обучения (фактически не представлены), школы с обучением на языке национальной общности (в настоящее время действуют по две школы с польским и литовским языками обучения – все в Гродненской области). Иная картина на уровне высшего образования: за исключением ряда собственно белорусоведческих предметов и предметов, которые преподаются преподавателями-энтузиастами, повсеместно в качестве языка преподавания представлен русский язык; в последнее время на ряде специальностей также получил распространение в качестве языка преподавания английский язык. Такое положение дел, без сомнения, способствует повышению престижа именно русского и английского языков, закономерно снижая статус иных этнических языков, в том числе и белорусского языка, несмотря на его законодательно закрепленный статус в качестве одного из государственных языков. Сокращение сфер функционирования и объема коммуникации на белорусском (государственном) языке не приводит к увеличению объема коммуникации на языках национальных общностей, представленных на территории Республики Беларусь, в том числе 6 автохтонных этносов, помимо белорусов и русских. В последнее время в Беларуси предпринимается ряд взвешенных, не дискриминационных, мер по предотвращению «так называемой ирландизации, т.е. утраты» [Пиотровский 2006: 29] белорусского языка и всеобщего перехода населения исключительно на русский язык, однако их явно не достаточно.

Русскоязычные СМИ Беларуси, как правило, относятся к так называемым «умеренным» изданиям, «по своей функциональной направленности» предназначенным «для гетерогенной читательской аудитории» [Чернышова 2003: 102]. В отличие от русскоязычных СМИ России, они, безусловно, содержат свои национально-ментально маркированные образы и представления. Более того, дискурс русскоязычных масс-медиа Беларуси представляет собой уникальный языковой материал не только для изучения ценностей белорусской культуры, но и для изучения вербализации ценностей русской культуры: «Признаки культуры «Своего» особенно наглядно выступают в контрасте с культурой «Другого», служащей фоном для национально-культурного и социально-культурного дистанцирования» [Клинкова 2009: 3].

Как показывает практика изучения отличий между «мировыми английскими» (World Englishes), зачастую именно обращение к корпусным данным позволяет выявить их национально-культурную специфику, тонкие семантические отличия в значении лексических единиц, различные виды лакун, отражающие вербализацию средствами национальной /региональной разновидности английского языка страноведческих реалий, зачастую не представленных в иных его вариантах.

Именно поэтому в рамках Национального корпуса русского языка – НКРЯ ([www.ruscorgo.ru](http://www.ruscorgo.ru)) в настоящее время разрабатывается новый модуль, представляющий «региональные варианты литературного стандарта» [Кустова, Савчук 2013: 352], – корпус регио-

нальной и зарубежной прессы. Начало этому модулю положил лингвистический (т.е. мета- и собственно лингвистически размеченный) иллюстративный корпус СМИ Гродненщины – приграничного региона Беларуси, граничащего с Польшей и Литвой, который до 17 сентября 1939 года был частью Польши. Именно этими историческими особенностями Гродненского региона объясняется тот факт, что прецедентными для его жителей феноменами, находящими отражение в текстах региональных средств массовой информации, являются не только факты белорусской и русской культур, но и, по крайней мере, культуры польской. Корпус региональных СМИ Гродненщины – это часть совместного исследовательского проекта, выполняемого учеными Института русского языка имени В.В. Виноградова РАН и кафедры общего и славянского языкознания Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.

Корпус СМИ Гродненщины имеет объем более 2,5 млн. словоупотреблений, то есть относится к разряду «малых» корпусов (small corpora). Тем не менее, он соответствует требованию репрезентативности, что делает его незаменимым и в высшей степени объективным источником для получения страноведческих данных, нашедших отражение в аутентичных текстах интернет-версий ряда районных и городских газет города Гродно и Гродненской области.


Для выявления регионально специфичной лексики, отражающей страноведческие реалии, была использована методика корпуса-эталона, предложенная разработчиками проекта. Для этого на материале российских СМИ, отобранных в соответствии с характеристиками, аналогичными для изданий СМИ Гродненщины, тексты которых вошли в региональный корпус, был сформирован сопоставимый подкорпус, который и был использован в качестве корпуса-эталона. Далее были составлены частотные словоуказатели по обоим корпусам. Сопоставление их состава и позволило выявить специфичную для Гродненского региона лексику и контексты, в которых она встречается. Подобный языковой материал включается затем преподавателями в качестве примеров, иллюстрирующих изучаемые иностранцами аспекты русского языка, и способствует повышению их мотивации к учебе, т.к. отражает актуальные страноведческие реалии, с которыми иностранцы сталкиваются в повседневной жизни в новом для них социокультурном окружении. Использование корпуса-эталона позволило также выявить различия в частотности употребления различных лексем, что, как известно, свидетельствует о разной коммуникативной «нагруженности» таких лексем в языке метрополии и в гродненской региональной разновидности русского языка, а, следовательно, могут быть пересмотрены словари-минимумы для изучающих русский язык как иностранный.

*Подготовлено в рамках проекта, реализуемого при поддержке Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований (договор № Г13Р-050)*

#### **Литература:**

1. Герд А.С. Введение в этнолингвистику. Курс лекций и хрестоматия. 2-е изд., исправл./ А.С. Герд. – СПб, 2005. – 457 с.
2. Клинова А.А. Вербализация американских ценностей в дискурсе масс-медиа о Японии: автореферат дис. ... канд. филол. наук / А.А. Клинова. – ГОУ ВПО «Иркутский государственный лингвистический университет», 2009. – 18 с.
3. Кустова Г.И. Изучение лексико-семантической и социокультурной специфики русской речи на территории Республики Беларусь (на материале текстов СМИ) / Г.И. Кустова, С.О. Савчук //Труды международной конференции «Корпусная лингвистика – 2013» / отв. ред. В.П. Захаров, О.А. Митрофанова, М.В. Хохлова. – СПб, 2013. – С. 344–352.
4. Лысакова И.П. Язык газеты и типология прессы / И.П. Лысакова. – СПб, 2005. – 254 с.
5. Мустайоки А. Разновидности русского языка: анализ и классификация / А. Мустайоки //Вопросы языкознания. – 2013. – № 5. – С. 3–27.
6. Наумов В.В. Государство и язык. Формулы власти и безвластия / В.В. Наумов. – М., 2010. – 184 с.
7. Пиотровский Р.Г. Лингвистическая синергетика: исходные положения, первые результаты, перспективы / Р.Г. Пиотровский. – СПб, 2006. – 160 с.
8. Путятин И.А. Социокультурная специфика медийного пространства региона (на примере Приволжского

- федерального округа): автореферат дис. ... канд. социол. Наук / И.А. Путьгина / ГОУ ВПО «Саратовский государственный технический университет», 2009. – 16 с.
9. Русский язык как достояние нации и инструмент государственной политики. Круглый стол //Соотечественники: русская культура вне границ. Информационно-аналитический сборник. – 2001. – Вып. 4. – С. 38–56.
  10. Фельдман Д.М. Терминология власти. Советские политические термины в историко-культурном контексте / Д.М. Фельдман. – М., 2006. – 484 с.
  11. Чернышова Т.В. Особенности коммуникативного взаимодействия автора и адресата через текст в сфере газетной публицистики / Т.В. Чернышова //Филологические науки. – 2003. – № 4. – С. 94–103.
  12. Язык в развитом социалистическом обществе. Социолингвистические проблемы функционирования системы массовой коммуникации в СССР / отв. ред. А.Н. Баскаков. – М., 1983. – 248 с.

  
*Сабилова В., к.ф.н, доц., Асанова Д., к.ф.н., доц., Арзыматова Ж., ст.пр.  
Арзыматова Ж., доц., Жоробекова С., ст.пр., Темиркулова Ы., к.ф.н, доц.  
Ошский государственный университет  
Ош, Кыргызской Республики*

## **ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ МЕТРОПОЛИИ И ДИАСПОРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ФОЛЬКЛОРА И ЛИТЕРАТУРЫ КЫРГЫЗСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ)**

**Abstract.** In article the analysis of literary interrelations between the phenomena of the art literature is made, taking place to be in the mother country, and a phenomenon of the literary life presented in the Kyrgyz diaspora of other countries. The geographical and mental separation from the historical homeland of representatives of the Kyrgyz ethnos proving in works of art of the word by means of the native language, doesn't influence process of their ethnic self-identification. Also it is claimed that studying of interdisciplinary communications is the perspective direction in modern literary criticism.

Памятники фольклора и индивидуально-авторской литературы являют собой контент национального искусства слова. В отличие от публицистической и научной литературы художественная словесность претендует на всеобщее признание ее в качестве образцовой классики. Литература, имеющая местом генезиса и развития в регионе этнической родины – метрополии, представляет собой основной литературный процесс, начинающийся с фольклора, устного народного творчества. Как правило, почти все сюжеты художественных произведений имеют фольклорную прасовую [3] (в интерпретации В.Я. Проппа - формулы волшебной сказки) [5].

Подобно тому, как особенное и специфическое осознается в сравнении с общим, обыденным, так и национальная литература признается уникальной только в сравнении с литературами других этносов, во взаимном влиянии или контрастивном дискурсе. Очень четко это можно пронаблюдать в кыргызской литературе метрополии и зарубежья. Ярким примером может служить тот факт, когда французский лингвист Реми Дор опубликовал в Японии в 1979 году записанные им отрывки из варианта «океаноподобного» [1, с. 321] в полумиллион строк народного эпоса «Манас», бытовавшего в Сарыколе (высокогорная равнина Памира, граничащая с Афганистаном, Горным Бадахшаном и далее – Пакистаном). Кроме лингвистических тонкостей местного кыргызского диалекта, вызывают удивление и некоторые сцены из широко известных сюжетных линий эпоса, не имеющих в вариантах знаменитых скази-



телей метрополии – Саякбая Каралаева и Сагымбая Орозбакова и других менее известных сказителей.

Для эмигрантов из России после коллапса социалистической системы отношения диаспора/метрополия изменяют свое прежнее значение; актуальными становятся отношения меньшинства/большинства. При этом вопросы национальной идентичности авторов. Таким образом, говоря о восточно-европейских культурных меньшинствах в контексте Западной Европы, мы находим две модели отношений и две модели процесса: включение в культуру страны проживания и включение в метропольную культуру на правах меньшинственной литературы. В то же время возможен вариант решения проблемы отношений диаспора/метрополия путем создания концепции национальной идентичности, для которой оппозиция диаспора/метрополия не является релевантной [4].

В историографии кыргызской литературы все намного сложнее, из-за пресловутой «младописьменности». Не будем развивать тезисы о спорных моментах орхон-енисейского узелкового письма и начертанных с его помощью эпитафиях и прочих письменах в горах Алтая, на равнинных возвышенностях российской Сибири. Достаточно сказать, что часть ученых считают их письменами, даже имели успехи в их расшифровке, в частности, это труды ленинградской исследовательницы И.Стебловой. И отдельная группа ученых-филологов не считают наскальные изображения литературными памятниками.

Рассмотрим тезис о различиях литературы метрополии и диаспоры на примере тех же памирских кыргызов. В июле 1978 года сарыколские кыргызы племени тейит начинают переселяться из-за начавшегося советско-афганского военного конфликта в Пакистан, и далее - в Турцию под предводительством Рахманкул-хана в 1979 году. О горестной тоске при покидании привычных мест, пережитых ими физических и моральных страданиях и тяжелых людских и материальных потерях сочинили тогда свои песни Малек Рахман «Асли ватан» (Эсил кайран Мекеним, т.е. «Драгоценная оставленная Родина») и Кылыч Табалды «Көч жөнүндө» («О перекочевке»).

В тексте Табалды описаны паника и горечь при новости о вынужденном переселении из-за большевиков:

*Ишанба (иусанда) күнү кечеси,  
Качышка элдер шых болду ай.  
Анашул гапти укканда,  
Ичиме дардим жык толду ай.*

*Вечером субботнего дня  
Людей вынудили бежать.  
Я как услышал эту речь,  
Весь печали полон стал.*

Широкие земли Ак Суу оставлены, везде неразбериха, беспорядки на дорогах, плач и страдания сопровождают памирцев в поисках крова и покоя. Это выражается и личностном отношении у автора строк:

*Отузга жашим кире элек,  
Ойлобой пикир көп кылып  
Ак кирип кетти башыма,  
Нохсан го урдум жашыма.*

*Мне нет пока тридцати лет,  
Не думаем, но много мнений.  
Голова моя стала уже седой,  
Но я и не сожалею об этом.*

Плач, страдания, неуверенность в завтрашнем дне, страх и лишения кыргызов выражены в следующих сравнениях и метафорах:

*Санабай жерге туш болдук,  
Канаты сынган куш болдук,  
Чөлүстан жерге туш болдук,  
Бөдөнө деген куш болдук.*

*Мы прошли бесчисленные земли,  
И как птицы с подбитым крылом,  
На пустынные земли прибыли,  
Словно как птицы – перепелки.*

Не менее эмоциональны строки песни «Асли ватан», сочиненной Малик Рахманом в

записи К. Ботоярова и Л. Строилова, переведшего записи Реми Дора с французского языка на русский:

*Жаны бир өскөн гүл элем,  
Ватанимда бир заман,  
Ойноп бир жүргөн бала эдем,  
От-төрдү аралап,  
Көпөлөк кууган мен эдем.*

*Я был словно ранний цветок,  
На родине в славное время,  
Я мальчика шустрый был,  
Среди трав и дров пропадал,  
И бабочек повсюду гонял.*

Автор вспоминает, что на родной земле все было хорошо: сытная жизнь, бесчисленные стада, благодатная природа, радость и веселье, красота и добро. Пришло испытание Всевышнего – и покинули кыргызы Памир, переселились в Гилгит, где на них смотрят настороженно, голод и болезни косят народ. Картины этой обездоленной жизни напоминают Апокалипсис:

*Аксакалдар урматы  
Калбаганын хаттайын,  
Ата-эне сөздүрүн  
Албаганын хаттайын.*

*К аксакалам уваженье  
Не осталось – напишу,  
Никто слова родителей  
Не слушает – напишу.*

Где все лучшее осталось – вопрошает автор и отвечает сам – это воля Аллаха, испытание дано свыше, и нельзя к нему не прислушаться. В целом оба произведения полны эмоциональных страданий, горькой ностальгии по оставленной родине как неперемненное условие жизни диаспоры.

Так, на примере обеих этих песен можно убедиться в том, что они являются типичными текстами, свидетельствующими о достаточно непростой эпохе в жизни кыргызов как метрополии, так и зарубежья.

Разные эпохи изменяли природную структуру, источники идей и условия существования жанра басни, являющейся одним из основных среди дидактико-назидательных видов искусства слова. В системе художественной литературы басенный и поэтические жанры играют важную роль, поскольку несут в себе заряд эстетико-этических и воспитательно-развивающих идей. Существование богатого фольклорного наследия, историко-религиозных источников, древней и средневековой восточной литературы (Дж.Руми, Саади, Низами, Хафиз, Ибн Сина, Аль Фараби, Джами, А.Фирдоуси, О.Хаям и др.) создавало благоприятную почву для развития разных жанров в народном творчестве, когда из поколения в поколение изустно передавались идеи назидания, поучения и воспитания молодежи.

Вследствие отсутствия письменности у кыргызов среди широких народных масс многие оригинальные тексты безымянных талантливых авторов канули в лету. Поэтому до сих пор в кыргызском литературоведении не исследованы национальное своеобразие жанров, историческая эволюция и теория кыргызского фольклора и акынской поэзии, формирование и специфика авторского творчества и взаимного проникновения в мировой литературе. Специфика устной и письменной литературы кыргызов, этическая, эстетическая кыргызская культура словесности все еще не полностью изучены в обобщающей форме. Эти пробелы кыргызское литературоведение сейчас пытается реализовывать [2]. Особенно импонирует стремление авторов научных рукописей при анализе объекта и предмета их исследований обратиться к философским, эстетическим, социологическим, культурологическим, педагогическим, психологическим, этнографическим, этическим, историческим находкам. Этот аспект только улучшает общий курс кыргызского литературоведения.

Интересно отметить, что труды прежде мало упоминаемых имен К.Мифтахова, Т.Байджиева, Т.Саманчина и др. - также берутся на вооружение современным исследовательским вниманием. Особенно интересно идеи ученых национальных школ литературоведения СНГ и мира (дагестанца А.Абдурахманова, мордвинки Л.Канаевой, казахов Т.Кожакеева, А.Мусае-

ва, азербайджанки Ф.Керимовой, каракалпакчанки О.Утениязовой, турчанки Е.Маштаковой, туркменов Э.Ашировой, К.Салиханова и ряда ученых Кыргызстана – К.Асаналиева, Х.Бапаева, М.Рудова и мн.др.).

Таким образом, после обретения независимости Кыргызстаном свобода в духовной и общекультурной жизни, пересмотр художественных достоинств прошлых эпох, в созвучии с новым мышлением требуют обзора эволюции жанров фольклора и пересмотра историко-генетических, идейно-тематических и художественно-проблемных аспектов индивидуального авторства в кыргызской литературе, а также в науке о ней.

#### **Литература:**

1. Айтматов Ч. В соавторстве с землей и водой... /Очерки, статьи, беседы, интервью/. - Фрунзе: Кыргызстан, 1978. - 406 с.
2. Кыргыз адабиятынын тарыхы (История кыргызской литературы). В 7 т. – Бишкек, 2002.
3. Леви-Строс К. Структура и форма // Зарубежные исследования по семиотике фольклора. - М., 1985.
4. Попова М.К. Национальная идентичность и ее отражение в художественном сознании. – М., 2008.
5. Пропп В.Я. Структурное и историческое изучение волшебной сказки // В. Пропп. Поэтика фольклора. - М., 1998; или: Пропп В. Фольклор и действительность. - М., 1976.



*Сандлер М.Р.*

*Президент, Международный институт  
миграционных и гендерных исследований*

*(IMAGRI)*

*Брюссель, Бельгия*

## **РУССКОГОВОРЯЩИЕ МИГРАНТЫ В ЕВРОПЕ ИЗ КАТЕГОРИИ ADVANCED WOMEN, ИХ СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО КРОССКУЛЬТУРНЫМ АСПЕКТАМ (НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЙ, ПРОВЕДЕННЫХ В БЕЛЬГИИ, ФРАНЦИИ И ГЕРМАНИИ)**

**Abstract.** The research of the IMAGRI Institute in Belgium that have taken place in recent years, allow us to draw the following conclusions about some of the migration flows from the former Soviet Union to Europe:

The category of migrants WMA (Women-Migrants Advanced), who we are engaged, has highly developed cross-cultural communication skills, but in about half the cases this important fact does not solve the problem of self-realization in their careers, and thus, in the society - for this category these two concepts are inseparable .

"Our" category of migrants, whose number has steadily been increasing in Europe, requires special integration programs through entrepreneurship, as this technique works that has been proved by our project RESTART, conducting during 2011-2014.

The comparative analysis of the profiles of different groups of migrants has demonstrated: today for Europe, a rather complicated group, irrespective of the country of the new residence, is Muslim migrants from the former Soviet Union. The principles of a common language and a common geographic area, traditionally regarded as fundamental to the integration, for this part of the migrants do not work. This is a basic error of European integration institutions in their approach

to the adaptation of Russian-speaking migrants in Europe. And it is obvious that the solution of this problem will require deeper analysis.

Брюссельский Международный институт миграционных и гендерных исследований (IMAGRI) изучил социальную адаптацию в Европе русскоговорящих мигрантов из категории Women-Migrants Advanced (WMA) на примере Бельгии, Германии, Франции» [4].

Термин WMA был введен нашим институтом около 5 лет назад, когда мы начали заниматься данной категорией мигрантов. Под WMA мы подразумеваем женщину-мигранта, прибывшую в Европу из стран экс-СССР, имеющую, как минимум, 1-2 высших образования и занимающую активную социальную позицию.

Такие женщины стремятся к успешной самореализации в новом социуме и не желают мириться с потерей социального статуса в связи с переменой страны проживания, считают себя способными к саморазвитию и достижению высоких результатов в новых социально-культурных условиях.

Наше первое исследование было проведено в Германии и Бельгии и касалось нескольких категорий мигрантов. Мы решили сравнить их с категорией WMA, как мы ее определяем, выявить различия и сходства в адаптации «нашей» группы мигрантов с другими группами.

В ходе исследования удалось определить отношение русскоговорящих мигрантов к европейским ценностям: восприятие, готовность прививать их своим детям; а также каково это стремление у различных категорий мигрантов и от чего оно зависит. На наш взгляд, исследование уверенно показало, как ведется кросскультурный диалог «наших» мигрантов с представителями других культур в стране проживания в Европе.

Перед обследуемыми русскоговорящими мигрантами был поставлен вопрос: *«Как вы представляете свою жизнь в Европе через 10 лет?»*. Среди респондентов оказались представлены все группы переселенцев – от только что приехавших до живущих в ЕС 5-8 и более лет. В фокусе мониторинга оказались, в том числе, и гендерные (женские) группы.

По многим данным, женщины составляют большинство среди живущих в Европе наших соотечественников, присутствуя в значительном числе во всех секторах миграции: семейной (как создание, так и воссоединение семей), интеллектуальной (как специалисты, так и как члены семей специалистов), трудовой (в основном из постсоветского пространства, но не из России). Они составляют «скрытое большинство» в русскоязычной миграции в Европу [7,8].

Работая с мигрантками, устанавливая контакты с различными общественными организациями, советуясь со специалистами, исследователи обратили внимание: женщины представляют собой не только значительную, но и чрезвычайно активную (как общественно, так и культурно) часть переселенцев. Таким образом, исследование дополнилось новой темой для мониторинга: **гражданская активность современной русскоговорящей иммиграции в Европе.**

Хотелось бы обратить особое внимание на следующие количественные характеристики анкетирования:

1. Ранее примерно 22% иммигрантов проживали в крупных городах – Москве, Санкт-Петербурге; 35% – в регионах России; 55% – Украине, Беларуси, Азербайджане, Узбекистане, Литве, Молдове, Грузии, Латвии, Армении.
2. В 70 случаях из 100 эти женщины вышли замуж за иностранцев и таким образом оказались в Европе, либо приехали работать или учиться и уже потом вышли замуж за европейцев.
3. Представления женщин о будущем весьма конструктивны, их планы конкретны.
4. Русскоговорящие женщины, имеющие детей, активно занимаются их всесторонним образованием: сохраняют им родной русский язык, одновременно адаптируя их к

- европейской жизни; осознают проблемы двуязычия детей.
5. Высокий уровень образования: в 95 случаях из 100 имеют 1-2 высших образования.
  6. Профессиональные группы: менеджеры различных областей, переводчики, работники евроинституций, частные предприниматели, студенты институтов, высших школ и курсов.
  7. Замужних женщин среди обследованных – примерно две трети, незамужних – треть; подавляющее количество разводов произошло уже в Европе.
  8. Обследованные женщины сегодня ведут в Бельгии активную жизнь: работают или учатся; участвуют в общественных организациях или посещают их, а также русские и европейские культурные мероприятия; читают русскую и европейскую прессу.
  9. Большинство считают себя адаптировавшимися или почти адаптировавшимися.
  10. При ответе на вопрос о том, кем должны чувствовать себя их дети, женщины категории «адванс» выбрали ответы, которые подразумевают для них близкие понятия – «гражданин Европы», «гражданин мира», «гражданин Европейского союза», но при этом подчеркивали, что они должны помнить о своих русских корнях.

Таким образом, русскоговорящие матери-мигрантки активно сохраняют у своих детей русский язык и русскую культуру, одновременно стараясь делать все возможное, чтобы привить им европейские ценности.

В наших анкетах были вопросы относительно обычаев и правил жизни новой страны проживания. Именно интересовавшая нас категория женщин отметила, что активно перенимает кулинарные традиции, стиль одежды, деловой и бытовой стиль общения, т.к. хочет именно тут продолжить свою жизнь и карьеру. Результаты исследования позволяют сделать выводы **о высокой степени готовности женщин WMA к ведению кросскультурного диалога.**

Однако для получения более объективной картины мы обследовали и другие группы мигрантов, также являющихся активной частью населения: мужчин и женщин в возрасте от 25 до 45 лет со средним образованием. Их ответы существенно отличались от ответов респондентов из предыдущей группы.

Мигранты из бывших союзных республик: Грузии, Армении, Молдовы, стран Балтии – принадлежащие к местным этносам немусульманского вероисповедания – отвечали на вопрос о русском языке и о русской культуре отрицательно. Они писали, что у них есть свой язык и своя культура, которую они и будут прививать детям. Однако их ответы на вопросы интеграционного толка практически совпали с ответами предыдущей категории респондентов: им тоже хотелось бы, чтобы их дети чувствовали себя гражданами страны, где сейчас проживают, или «гражданами Европы», поэтому они положительно настроены на восприятие новых для себя культурных ценностей.

Однако ответы большинства респондентов из традиционно мусульманских регионов СССР (Чечня, Ингушетия, Азербайджан) оказались абсолютно негативными. Отметим: мусульманскими являются только местности их предыдущего проживания, относительно реального вероисповедания обследуемых нам ничего не известно – выяснение этого вопроса не было задачей исследователей.

Относительно русского языка и культуры, а также языка и культуры нынешней страны пребывания, бывшие жители мусульманских областей и стран (до 90%) отвечали негативно, подчеркивая, что «им это не нужно». Поясняющие ремарки были практически одинаковыми: «У нас есть свой язык и своя культура». Они не хотят ничего перенять из обычаев новой страны – ни кухню, ни какую бы то ни было культуру (делового общения, ценности литературы и искусства), ни манеру одеваться.

**В вопросах интеграции в новой стране, как показало исследование, не имеет никакого значения, из какой страны мусульманского мира и в какую страну Европы прие-**

**хал человек – из Алжира, Марокко или из Чечни, т.е. из России.**

Данное исследование, на наш взгляд, предоставляет всем госструктурам и прочим социальным институтам в Европе, работающим с мигрантами и внедряющими новые интеграционные программы, абсолютно новую информацию.

В Европе много исследуется мусульманская иммиграция, пишутся и издаются научные работы, в которых освещаются ее особенности. Этой темой занимаются ученые в различных университетах, однако они не выделяют мигрантов-мусульман среди прочих приезжих из стран бывшего СССР. Во всяком случае, отрицательный ответ на столь «узкий» запрос мы получили в университетах Брюсселя, Лёвена, Антверпена. Всех русскоговорящих мигрантов, прибывших из бывших советских республик, они объединяют в одну группу, что нам представляется в корне ошибочным.

Теоретический просчет влечет неверный практический подход к интеграции русскоговорящих мигрантов в Европе, которые, как показали наши исследования, вовсе не являются монолитной группой. И ИМАГРИ стал говорить об этом одним из первых.

Следуя нашей логике, к примеру, в Бельгии, было бы правильнее (и эффективнее) интегрировать чеченских мигрантов по тому же типу, как и марокканских, а не русских, как это происходит сейчас. А в Германии – по «турецкому» типу.

Как мы сумели убедиться, в случае с мусульманами (даже свободно владеющими русским языком, и именно поэтому относимых другими исследователями к русскоговорящим) принцип «одного общего языка» не работает. Именно поэтому хорошо понимающих русский и даже говорящих на нем мигрантов, которые прибывают в Европу и, в частности, в Бельгию, в большом количестве, особенно в последнее десятилетие, скажем, из Чечни, неверно оценивать и невозможно интегрировать гомогенно.

Приезжающие из этой республики в составе России люди относятся к совершенно различным группам с абсолютно разными задачами и целями в иммиграции, хотя и прибывают они действительно из одного географического региона.

**По нашему мнению, составленному на основе данных проведенных исследований, мусульманских мигрантов из России в Европе следует причислять не к русскоговорящей, а к общей мусульманской иммиграции. И этот вывод представляется нам крайне важным.**

Хотелось бы остановиться еще на одном исследовании, которое проводилось по европейскому гранту Грюндтвиг в отношении участниц проекта RESTART. Этот проект был придуман ИМАГРИ и реализовывался в течение 2-х последних лет в Бельгии, Франции, Чехии и Шотландии.

Идея RESTART'а заключалась в помощи мигранткам в получении новых интрапренерских (деловых) навыков, которые позволили бы им начать в Европе новую карьеру, либо улучшить уже начатую. В проекте принимали участие только WMA. Данное уточнение важно: эта категория женщин не просто образованных, но и желающих сделать новую карьеру в новой стране. Их следует отделять от других европейских иммигранток, нередко тоже с хорошим образованием, которые совершенно не ставят перед собой карьерных задач, а переехали в другую страну, чтобы просто «быть в Европе замужем», к примеру.

«Нашим» респонденткам было предложено несколько анкет на нескольких тематических семинарах в разных странах. В частности, семинар в Бордо, который готовили совместно ИМАГРИ и общественная организация «РОССИЯ-АКВИТАНИЯ», занимающаяся преподаванием русского и французского языков, был посвящен языковым и коммуникативным компетенциям. Вместе с преподавателями и руководителями ассоциации «РОССИЯ-АКВИТАНИЯ» профессорами Антониной Жуковской (**Жуковская Антонина**, Бордо, Франция, Директор курсов русского языка Ассоциации Россия-Аквитания, координатор европейских проектов программы Грюндтвиг, отличник просвещения РФ) и Игорем Жуковским (**Жу-**

**ковский Игорь**, Бордо, Франция, к.п.н., доцент, Президент Ассоциации Россия-Аквитания, координатор европейских проектов программы Грюнтвиг, член-корреспондент, Международной Академии педагогического образования, Москва) мы составили анкету и в 2013 году провели опрос. ИМАГРИ, обработав результаты, получил идеальный портрет «женщины-кросскультурного коммуникатора».

Большой блок вопросов «Исследования потребностей в развитии лингвистических и коммуникативных компетенций социально активных женщин-мигрантов (WMA) Чехии, Шотландии, Бельгии, Франции» был посвящен межкультурной коммуникации: оценке уровня соответствующих компетенций женщин-иммигранток и потребностей в их развитии. В опросе приняли участие 4 группы женщин по 10 человек из 4-х указанных стран. Таким образом, мы обработали 40 анкет участниц проекта RESTART. Суть вопросов и большое количество (96%) положительных ответов дает четкое представление о компетенциях этих женщин в кросскультурных коммуникациях.

Анкета содержала следующие вопросы, требовавшие ответа «да» или «нет»:

- По натуре я открытый и коммуникабельный человек.
- Я легко вступаю в контакт с незнакомыми людьми, если это необходимо для дела.
- Даже если мне не удастся хорошо говорить на иностранном языке, я стараюсь преодолеть языковой барьер другими способами.
- Меня не охватывает чувство неуверенности и даже паники, когда приходится объясняться на иностранном языке лично, по телефону или по скайпу.
- Я обязательно готовлюсь к деловой встрече: записываю все возможные вопросы, стараюсь предугадать реакцию собеседника, выстраиваю заранее план беседы.
- Я считаю, что даже с маленьким словарным запасом и грамматическим минимумом можно установить нужный контакт и нормальные деловые отношения с партнерами.
- Я думаю, что новые технологии, в особенности социальные сети, значительно помогают развитию коммуникативных компетенций.

Следующая группа вопросов была направлена на самостоятельную оценку респондентками своего уровня межкультурных компетенций и потребностей их совершенствования. На эти вопросы в 89% случаев были получены ответы «да» или «скорее да, чем нет».

- Я люблю читать книги иностранных авторов в оригинале или в переводе.
- Путешествия для меня – это всегда открытия.
- Мне нравится принимать гостей и разделять с ними радость общения.
- У меня есть друзья по переписке за рубежом.
- Я с большим интересом смотрю зарубежное кино.
- Мне нравятся передачи о нравах и традициях других народов.
- Меня волнуют события, происходящие в других странах.
- Когда я еду в другую страну, то стараюсь узнать больше об ее традициях, привычках и нравах местных жителей.
- Когда я нахожусь в другой стране, то всегда стараюсь вступить в диалог с местными жителями.
- Перед поездкой в другую страну я составляю маленький словарик необходимых слов или покупаю разговорник.
- Ради гостеприимных хозяев я готова попробовать неизвестное блюдо.
- Я считаю, что маленький запас слов – не препятствие к установлению дружеского контакта.
- Я думаю, что культурное разнообразие – это большое богатство.
- Когда иностранец пытается меня спросить о чем-либо, я терпеливо слушаю и пытаюсь его понять.
- Когда я говорю на иностранном языке, то не боюсь делать ошибки.

- Ошибки, которые делают иностранцы в моем языке, меня не раздражают, а скорее забавляют.
- Когда я нахожусь в другой стране, то всегда стремлюсь увезти с собой частицу ее культуры: сувениры, видео, диски, книги.
- Я люблю открывать новое в чужой культуре.
- Иностранные языки – это ключ к познанию других культур.
- Самая большая радость для меня – это радость человеческого общения.
- Находясь в гостях за границей, мне всегда хочется приготовить свое фирменное национальное блюдо.
- Я думаю, что смогу справиться с неуверенностью и страхом, которые возникают при столкновении с чужой культурой;

Кроме уже отмеченного, обращает на себя внимание высокий уровень толерантности респондентов, продемонстрированный при ответах на вопросы анкеты. Именно отсутствие терпимости, как показывают практики по специфике кросскультурных коммуникаций, с головой выдает мигрантов из постсоветского пространства, узнаваемых в Европе, в частности, еще и по этому. Толерантность у бывших наших соотечественников иногда (но далеко не у всех) появляется после как минимум 5-летней жизни в европейской стране, а ведь без нее кросскультурный диалог невозможен, и путь по его ведению становится тупиковым.

Исследования в рамках проекта RESTART преследовали еще одну цель: установить связь между хорошими способностями к кросскультурным коммуникациям у WMA и возможностями их реализации (как профессиональной, так и общей).

Об участвовавших в обследовании женщинах нам известно несколько больше, нежели отражено в их ответах на анкеты (в частности – «бэкграунд»: социальное происхождение, предыдущие и нынешние условия жизни, образование и т.д.). Эти сведения позволили сделать наши выводы еще более достоверными.

**Обследованные женщины являют собой просто идеальный пример «межкультурных коммуникаторов» по своей готовности и подготовленности к кросскультурному диалогу.**

Очень часто возможность адаптации, а, следовательно, и полной интеграции, успеха в карьере ставится в прямую и абсолютную зависимость от владения языком и навыками межкультурного диалога. Этот тезис часто звучит и в речах чиновников департаментов интеграции в Европе.

В нашем исследовании почти все женщины (практически в 95% случаев по двум группам вопросов, см. выше) абсолютно точно попадают в образ «специалиста по мультикультурному диалогу». Но только около 50% из них сегодня реализованы в новой стране, имеют хорошую работу, соответствующую статусу, правда, мечтают о лучшей. Остальные 50% не реализовались и пришли в нашу программу RESTART. Одни хотели продолжить рост, другие – начать его. Наши данные эмпирически подтверждают выводы, которые сделаны по итогам многочисленных опросов, мониторингов и фокус-групп, проводимых в течение 6 лет (с момента основания ИМАГРИ в 2008 г.) Платформой ЕПАВ и ИМАГРИ (мы всегда используем свои мероприятия для мониторинга WMA, обсуждая вопросы карьерной реализации, так как именно она является основой хорошего самочувствия в новой стране).

Замечено, что в начале обсуждения практически все участницы говорят о необходимости ассимилироваться, знать язык, культуру и прочее, так как это, по их мнению, снимает **все** барьеры в реализации. К концу разговора, когда начинается детальная проработка ответов в фокус-группе, выясняется, что часть аудитории уже владеет несколькими иностранными языками, имеет высшее образование, однако не работает на том уровне, на котором желает, либо не может найти эту работу вообще.

**Многолетний мониторинг ситуации позволил нам сделать следующий вывод: вла-**



**дение иностранными языками и прекрасные навыки межкультурного диалога не решают проблему полной реализации иммигрантов.**

Этот вывод не поддерживает распространенных в Европе представлений о реализации и интеграции. На многочисленных работающих здесь интеграционных курсах обучают, кроме языка, еще и заполнению анкет, CV и проч. Однако специальное обучение WMA интрапренерским приемам, как и система обучения, в котором бы участвовали психологи и социологи, отсутствует. А это существенно тормозит для WMA «поиск себя» и своего места в бизнесе, а значит, и в новом европейском обществе.

Таким образом, проанализировав полученные данные, можно не просто констатировать наличие проблем у миграционных потоков из экс-СССР (это давно ясно многим исследователям), а уверенно заявить: **проблемы различных групп мигрантов даже из одной страны различаются очень сильно.**

У категории мигрантов WMA, которой занимаемся мы, высоко развиты навыки кросс-культурной коммуникации, но при этом примерно в половине случаев не решена проблема самореализации в карьере, и соответственно, в обществе – для данной категории два этих понятия неразрывны.

Для «нашей» категории мигрантов, количество которых в Европе неуклонно увеличивается, необходимы специальные программы интеграции через интрапренерство, так как эта методика работает, что доказал наш проект RESTART, проводившийся в течение 2011-2014 гг.

Сравнительный анализ анкет разных групп мигрантов продемонстрировал: наиболее сложную для Европы группу, независимо от страны нового пребывания, представляет сегодня мусульманская иммиграция из постсоветского пространства. Традиционно считавшиеся основополагающими для интеграции принципы одного общего языка и одного общего географического пространства для данной части мигрантов не работают. И совершенно очевидно, что решение этой проблемы потребует новых исследований и более глубокого анализа.

#### **Литература:**

1. Куприна Т.В. Культурологический и миграционный аспекты нелокальной модели демографического роста. – Горизонты демографического развития России: смена парадигм научного предвидения: сборник материалов IV Уральского демографического форума с международным участием. – Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2013. – с. 346-352.
2. Моргунова О. Европейцы живут в Европе: Аспекты формирования дискурсивного объекта в русскоязычных мигрантских форумах, 2002-2010.
3. Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию. – Словакия, Прешов: Изд-во Философский факультет Прешовского университета, 2013.
4. Сандлер М. Динамика аспектов и характеристик адаптации в Европе русскоговорящих мигрантов, их социальной адаптации на примере Бельгии и Германии. Аналитическая справка. – ERAW (European Platform for Advanced Women), 2010.
5. Morgunova O. Europeans, not Westerners: how the dilemma «“Russia vs. the West” is represented in the “Russian language open access migrants”// Forums (UK)», 2006.
6. Morgunova O. Russians in the City – «patriots» with a touch of spleen // International Migration and Gender Studies Institute Brussels.
7. *Exploration and Cartography of Diasporas on Digital Networks*, Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2012. Режим доступа: (<!--[if !supportLists]-->• <!--[endif]-->“National living on-line: Some Aspects of the Russophone Digital Diaspora” in Diminescu D (ed.)
8. “Russian Britons or British Russians” (in Russian) in Makarova N. and Morgunova O. (eds.) “*Russkoe Prisutstvie v Britanii*” (Russian Presence in Britain), Moscow: SEP, 2009.). Режим доступа: (<!--[if !supportLists]-->• <!--[endif]-->

*Sandler Margarita, President of International Migration and Gender Research Institute, Brussels, Belgium, Margarita<koshemir@telenet.be> Peculiarities of Migration Flows in Russia and Europe*

## **ОБРАЗ ЯПОНСКОГО ОФИЦЕРА В РАССКАЗЕ АРСЕНИЯ НЕСМЕЛОВА «ПОРУЧИК ТАКАХАСИ» (1938): К ПРОБЛЕМЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА\***

**Abstract.** The article explores the image of the main character in story «The lieutenant Takahashi» of Arseny Nesmelov. The peculiarities of national character Lieutenant Takahashi are determined. The Russian Civil war in the Far East is the main theme of the story. The article explains the three socio-political groups: white army, red army and Japanese army. It analyzes the relations of joint the Russian-Japanese troop and highlight the behavior of people of different nationalities in a critical situation.

Арсений Несмелов (1889-1945) (настоящая фамилия Митропольский) – писатель восточной ветви русской эмиграции. Помимо эмиграции Несмелов был участником таких исторических событий как Первая мировая и Гражданская войны. Эти этапы жизненного пути стали ведущими темами творчества писателя.

Тема рассказ «Поручик Такахаси» – Гражданская война на Дальнем Востоке России (1917-1922). Писателем воссоздан один из моментов совместных военных действий белогвардейской и японской армий. В рассказе упоминаются партизаны «Тряпицын и его Нина» [2, с. 373], что позволяет точнее определить время описываемых событий. Тряпицын Яков Иванович (1898-1920) – командующий Армией Нижнего Амура, Нина Лебедева – его боевая подруга. Имя Тряпицына вошло в историю в связи с Николаевским инцидентом – вооружённым конфликтом между красными партизанами, белогвардейцами и частями японской армии, произошедшем в начале 1920 года в Николаевске-на-Амуре. Так как в рассказе отмечено, что вокруг «лес, тишина ранней осени» [2, с. 361], «уже по-осеннему яркие звезды» [2, с. 366], то предположим, что описанные в рассказе события можно отнести к ранней осени заамурья 1920-1922 г.

Небольшой по объёму рассказ автор разбивает на семь частей (излюбленный прием писателя). Первая часть представляет собой лирический авторский монолог, в котором противопоставляется вечное в лице природы («мощный, непреодолимый, первобытный» лес, «красавец» Амур) и преходящее (Гражданская война). Появляется страшный образ охоты на человека. «Но не бродят теперь охотники по этим прекрасным лесам. Другая охота теперь началась по заамурской тайге, охота людей на людей...

Кто враги, кто друзья? Русские люди раскололись надвое, единокровный почуял бешенство в крови против единокровного, страшной отравой напитались сердца! Была одна русская правда и Русь жила мирно, изобильно, прекрасно. Но враг завладел столицами и объявил, что Российское тысячелетие – ложь и надо идти по дороге иной правды. И началась гражданская война, запылали города и деревни, застучал пулемет...» [2, с. 361].

По сюжету добровольческая рота (командир – штабс-капитан Седых) и японская полурота (командир – поручик Такахаси), вступая в «обычные таежно-сопочные бои», следуют по лесной дороге в деревню Надречную. Во время ночевки «ниппонский секрет» услышал шорох, причиной которого оказался русский мальчик, сбежавший из партизанского плена. Мальчик умолял спасти отца и еще около пятидесяти пленных от умерщвления. Поручик Та-

---

\*«Исследование выполнено при поддержке Программы «Научный фонд» ДВФУ (грант № 12-05-04-110-17/13)» («The project was supported by the Scientific Fund of FEFU»).

кахаси не только освободил заложников, но и взял в плен руководителя одного из партизанских отрядов – Деда. Рассказ заканчивается рассуждениями поручика Такахаси о психологии большевиков и расстрелом Деда.

В пространстве рассказа сосуществуют три контрастные социально-политические группы: белогвардейцы (штабс-капитан, коренной заамурец, Игнат Петрович Седых, субалтерны, прапорщики из студентов, Паша и Аркаша), японская армия (поручик Такахаси) и красные партизаны (три начальника партизанских групп Женька Хлыщ, Николай Черный, Дед). И белые и красные командиры оказываются противопоставленными Такахаси. Белый командир Седых – «отличный боевой офицер» с «громоподобным басом», имеет уважение и любовь русской роты, называет своих подопечных «орлами», а те в ответ – «наш бородач». Седых хорошо знает военное дело, но, в отличие от Такахаси, абсолютно не задумывается о важности культурной сферы в жизни человека: штабс-капитан мало знает о Ф.М. Достоевском, ему в тягость философские разговоры с поручиком. Т.е. в его образе есть ограниченность, и недостаток внутренней рефлексии. Дед, бывший каторжанин, ему за пятьдесят, «кудлат, бородач и садистки свиреп» [2, с. 368] не только к белым, но и к своему отряду, его боятся. Именно Дед хочет поджечь пленных – белогвардейцев, священников с семьями, «кулаков» и «буржуев», он получает от убийства удовольствие: «А Дед хохочет, Дед прямо визжит от смеха...» [2, с. 371]. Он же считает, что имеет право выстрелить из нагана в портрет генерала М.Д. Скобелева, выдающегося русского военачальника, он отречен от русской истории и культуры.

Главным героем рассказа является японский офицер – поручик Такахаси. Внешность офицера Несмелов описывает скупое, всего несколько черт: «У поручика Такахаси веселые, как агат, черные глаза и золотые зубы...» [2, с. 362]. При создании художественных образов Несмелов особое место уделял такой детали внешности человека как глаза, как способ характеристики человека. У Такахаси «вечно смеющиеся глаза» [2, с. 363], они становятся «серьезными, почти строгими», только когда поручик говорит о совместных русско-японских отношениях, русской душе.

Портрет Такахаси дан в антитезе с портретом штабс-капитана Седых: «блондин; у него большие, спокойные голубые глаза и совсем белые, выцветшие от солнца брови» [2, с. 362]. Также противопоставляется рост командиров, по сравнению с Такахаси Седых обладает «высоким» ростом.

Такахаси прекрасно образован: «Он отлично говорит по-русски, и с ним интересно вести беседу» [2, с. 362]. Поручик знает биографии и творчество Ф.М. Достоевского (цитирует «Записки из подполья», 1864), Л.Н. Толстого (очень любит роман «Воскресение», 1899). Часто задается отвлеченными вопросами. Если бы Ф.М. Достоевский был жив, то он был бы на стороне красной или белой армий? Ведь с одной стороны он был дворянином, по мнению героя – «самураем», а с другой стороны в молодости увлекался революционными идеями. А как бы Л. Толстой отнесся к гражданской войне, особенно после созданного им образа Нехлюдова в романе «Воскресение»? Поручик Такахаси хочет понять русскую душу, для этого он даже ведет дневник: «Я хочу хорошо узнать русскую душу, потому что люблю русских и их страну. Мы, соседи, но люди разных рас, чтобы быть друзьями, должны всегда стремиться хорошо узнать друг друга...» [2, с. 363]. При этом сам Такахаси о себе рассказывает мало, объясняя это тем, что его и не спрашивают. Такахаси стремится к совместным действиям, содружеству, потому что сотрудничество – традиционная ценность японского человека.

Многое о характере поручика можно узнать через анализ его действий. Так, замечание автора о том, что Такахаси «вежливо приложил руку к козырьку» [2, с. 365], не просто констатация факта, а подчеркивание такой важной ментальной черты как вежливость. Курит Такахаси «толстейшие папиросы», пряча огонек в рукав шинели. В этом проявляется осторожность и рассудительность поручика. Несмелов еще в ранних рассказах писал о том, что красный огонек папиросы часто становился мишенью для снайпера («Сторожевка», 1915).

Поручик Такахаси первый встретил и выслушал историю мальчика. Прежде чем начать допрос, он дал выпить мокрому ребенку sake, т.к. беглецу пришлось переплыть реку. Вопросы задавал точные, исключая возможность того, что мальчик красный партизан. После беседы с мальчиком Такахаси «без торопливости рассказал о мальчике-перебежчике и обо всем, что тот ему поведал» [2, с. 367] русским офицерам. Русские офицеры «ахнули». Паша и Аркаша предложили немедленную атаку. По замечанию Такахаси, план «смелый и красивый», но «легкомысленный», т.к. красных вчетверо больше. Сам Такахаси придерживался другой военной тактики – «надо попытаться освободить пленных, но без риска больших потерь. Надо немножко хитрить военной хитростью» [2, с. 367]. Поручик предложил следующий план: он и пара его солдат пойдут с мальчиком, переправятся через реку, снимут часового и освободят пленных. Русские офицеры «вскричали», что это «безумие», на что Такахаси возразил «без волнения» – это «риск», но ведь японцы умеют «так же тихо ползать, как ползают змеи» [2, с. 367]. При этом Такахаси просит русскую роту устроить небольшой саботаж в левой части деревни, чтобы отвлечь красных от сарая с пленными. С Такахаси направились и русский субалтерн Аркаша. В этой ситуации ярко противопоставляются особенности национальных характеров русского и японского человека. Русский – экспрессивен, японец – не теряет самообладания, качество, которое у японцев с древних времен считалось первым признаком храбрости.

Но и Такахаси проявляет эмоции, ему приходится «с нетерпением ждать» боевой демонстрации, он ощущает то, как медленно тянется время. И эта маленькая слабость делает образ Такахаси еще более привлекательным. Проявление чувств – это понимание ответственности за жизнь пятидесяти человек.

Сам процесс освобождения пленных и обезвреживание Деда описан сдержанно: «поручик Такахаси поднимается во весь рост. Поручик Такахаси бросает своим солдатам короткое ниппонское слово» [2, с. 371]. Такахаси оглушил ударом револьвера Деда, Аркаша взял его за горло «стальными клещами». Читатель ощущает четкость и ловкость действий Такахаси и силу русского богатыря – «юного прапора» Аркаши.

На допросе Такахаси рассматривает Деда с любопытством, некоторые ответы записывает в дневник. Дед дает характеристику поручику: «Как рысь с кедра на меня кинулся, ростом невелик, а силен, щучий сын, это да» [2, с. 372]. Т.е. красный партизан отдает дань уважения силе и ловкости Такахаси, хоть и смотрит на него с ненавистью. Такахаси на этот тяжелый взгляд только улыбнулся. Он же не разрешил Аркаше ударить нераскаившегося Деда, так как считает, что никогда не следует терять спокойствия, являющегося национальной чертой японцев. Такахаси задает Деду самый неожиданный вопрос в жизни: «Когда Вы стали так ненавидеть людей?» [2, с. 373], после каторги? Дед хотел отшутиться: «А за что их любить, людей-то?.. Человек для человека – волка хуже» [2, с. 373], а потом ответил честно, что еще в детстве «рад был горло каждому перегрызть» [2, с. 373]. Тогда Такахаси задает еще один, по мнению Аркаши, нестандартный вопрос: кем были родители Деда? Как оказалось, Дед никогда не знал кто «папаша», а «мамаша девкой была». Для Такахаси, как японца, принято почитать и уважать родителей. Отец – это пример поведения. Такие семейные отношения переносятся и на общественные. Поэтому подробности личной жизни Деда помогают Такахаси, интересующегося психологией большевиков, понять причину страшных поступков красного партизана: «...Не так давно я делил большевиков только на две категории: на обманщиков и обманутых, на вождей и стадо. Но теперь мне ясно, что есть и третья категория, может быть, самая опасная, самая упорная... Человеконенавистники. За свое личное несчастье, в своей личной житейской неудаче они готовы обвинить весь мир. И за себя они мстят – всему миру готовы мстить! Как вот этот Дед, как. Вероятно, Тряпицын и его Нина...» [2, с. 373]. Также Такахаси говорит о том, что Л. Толстой уже раскрыл психологию такого типа человека, по его мнению, это Долохов из романа-эпопеи «Война и мир».

Такахаси даже во враге (Деде) пытается увидеть человека, понять, как человек превращается в «волка». Для него русская душа – загадка. «О, русская душа, славянская душа, очень интересна! Такая импульсивная эмоциональность... Обнять весь мир – уничтожить весь мир...» [2, с. 374.]. На наш взгляд, здесь Такахаси говорит не только о красных партизанах, но и о дружественных белогвардейцах, т.е. о русском человеке как таковом. Не зря последние строки рассказа о расстреле Деда, о котором поручику «равнодушно» сообщает сонный Аркаша. Т.е. после напряженного, по счастливой случайности не ставшим трагическим дня, русский Аркаша хочет спать, а японец Такахаси не может отпустить ситуацию.

В рассказе «Поручик Такахаси» образы красных партизан оценены однозначно. Они «враги», «голь-шантрапа партизанья» (авторское определение), «сволочи» (речь штабс-капитана Седых). Красные несут в себе разрушительную силу, не жизнь. «Как всегда после ухода красных, деревня – казалось, вымершая – тотчас же начала оживать. Как из-под земли появились первые крестьяне, прятавшиеся поблизости. Засветились окна, задымили трубы».[2, с. 372]. Красным инкриминируются обвинения в массовом поджоге, как мирных жителей, так и идеологических противников – белогвардейцев.

Отношения внутри отряда красных партизан трудно назвать товарищескими. Как уже отмечалось, все боятся Деда. Важной деталью в рассказе является неумение Деда читать. Возникают закономерный вопрос: кто они красные партизаны? В данном рассказе Несмелов достаточно прямолинейно отвечает: необразованные, темные люди. Женька Хлыщ – благовецский слесарь, запьянцовский парень, поработавший в Чека, Николай Черных – сельский учитель. Речь красных (в отличие от белых) полна просторечия и брани («не верещи, как свинья при убое», «цыц, стерва», «волк свинье не товарищ», «дай ему пожрать», «гужеед хохлов», «стерво»). Люди не могут ужиться друг с другом, не уважают друг друга.

Ужин партизан также описан снижено: люди хлебали щи из огромной миски, а удовлетворение от еды показывали «зычной отрыжкой». «Керосиновая лампочка скупно освещала просторную избу, и робкий свет ее красными отблесками бродил по суровым таежным лицам партизан. Ели много и жадно» [2, с. 369].

О потерянности в мире, неопределенности, говорят такие детали как желание гонца по привычке найти красный угол в избе, а также его полудеревенская, полусолдатская одежда.

Между русскими белогвардейцами и японцами абсолютно другая, идиллическая картина: «Между бойцами двух наций и рас с первого же дня похода установились самые дружеские, товарищеские отношения. Да и как было им не установиться – сколько лишений вместе перенесли, из скольких смертельных опасностей вместе выпутались, взаимно друг друга подерживая. Побратались в ратном деле, в огне боевом» [2, с. 362]. Звучит идея о том, что «единокровные братья» не могут договориться между собой, а люди разных национальностей преодолели это проблему.

Забияко А.А. и Забияко А.П. отмечают, что в рассказе «Поручик Такахаси» «русская братоубийственная война показана через ее восприятие японцем – любителя русской литературы, читающим Толстого и Достоевского» [1, с. 126]. В рассказе именно японский офицер Такахаси является носителем русской культуры. Он верит в великую мощь литературы, в то, что русские классики предупреждали о грядущих опасностях.

Рассказ «Поручик Такахаси» был опубликован в 1938 году в ежемесячном харбинском журнале «Луч Азии» (1934-1945). Стоит отметить, что в это время Харбин был частью государства Маньчжоу-Го (1932-1945), образованного Японией. Поэтому цели журнала, следовательно, и размещенного в нем материала звучат достаточно логически: «Служение идее дружного сотрудничества пяти народностей Маньчжурской империи Ниппон в деле охраны справедливости в Азии и во всем мире, объективное освещение мировых событий и жизни российской эмиграции, а также положение русского народа в подъяремной России» [4]. Такая политическая ситуация в какой-то мере оказала влияние на созданный Несмеловым

идеальный образ поручика Такахаси. Но между тем, автор подписал рассказ самым известным псевдонимом – «Несмелов». Использование этого псевдонима – своеобразный маркер высокой авторской оценки произведения.

#### **Литература:**

1. Забияко А.А. Исторический опыт гражданской войны в произведениях писателей-эмигрантов русского Харбина / А.А. Забияко, А.П. Забияко // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2013. – №5(25). – С. 123-130.
2. Несмелов А.И. Поручик Такахаси / А.И. Несмелов // Собрание сочинений: в 2 т. Т. 2: Рассказы и повести. Мемуары. – Владивосток, 2006. – С. 361-374.
3. Пронников В.А. Японцы (этнопсихологические очерки) / В.А. Пронников, И.Д. Ладанов. – М., 1985. – 348 с.
4. Хисамутдинов А.А. Русское слово в стране иероглифов: К истории эмигрантской печати, журналистики, библиотековедения и архивов: Монография / А.А. Хисамутдинов. – Владивосток, 2006. – С. 76.

*Себенцова Р.М., докторант,  
Алматинского государственного педагогического  
университета, им. Абая, Казахстан,  
Алматы*

## **ЯЗЫК КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ПОСТИЖЕНИЯ МИРА И ОТРАЖЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА**

**Abstract.** The current state of development of linguistic knowledge inevitably reflects a comprehensive approach to address the many problems that go beyond the so-called "clean", "classic" linguistics. This article describes an attempt to study, performed in line with the integrated direction - ethnopsycholinguistics, and has the character of the first preliminary observations about the specifics of the language as a unique mode of reflection of reality through the prism of the so-called "linguistic picture of the world" that exists in the individual consciousness of every nation. The concept of world view is based on the study of the representations about the world. World - people and the environment in their interactions, the picture of the world is the result of processing of information on the environment and man. In other words, the linguistic picture of the world - is a body of knowledge about the world, enshrined in vocabulary, phraseology, grammar.

Современное состояние развития лингвистических знаний неизбежно отражает комплексный подход к решению множества проблем, выходящих за рамки так называемой «чистой», «классической» лингвистики. Настало время, когда в рамках только системного изучения языка («... в самом себе и для себя», по выражению Ф. Соссюра) стало невозможным осветить многие лингвистические проблемы, возникающие на стыке нескольких наук: лингвистики и философии, лингвистики и этнологии, лингвистики и психологии. Так на рубеже XX и XXI веков стали возникать интегрированные области знаний, новые направления в науке, такие, как социолингвистика, психолингвистика, этнолингвистика, когнитивная лингвистика и др. Наше исследование выполняется в русле именно такого интегрированного направления – этнопсихолингвистики, и носит характер первых предварительных наблюдений о специфике языка как своеобразного способа

отражения окружающей действительности через призму так называемой «языковой картины мира», которая существует в индивидуальном сознании каждого народа.

В культуре и психологии каждого народа есть черты, составляющие его индивидуальное этническое своеобразие, и есть черты, объединяющие этот народ с другими народами, а также, разумеется, со всем человечеством. Народный менталитет (культурно-психологическое своеобразие народа) складывается из соединения взаимодействия всех «слагаемых», причем этническая индивидуальность определяется не только сугубо индивидуальными особенностями народа, но и уникальностью самого соединения индивидуальных и групповых черт – соединения именно «этих ингредиентов» и именно в такой неповторимой «пропорции».

Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Язык и культура», давно ставшей классикой для преподавателей иностранных языков вообще и русского как иностранного в особенности, об этом говорится так: «Человек не рождается ни русским, ни немцем, ни японцем и т. д., а становится им в результате пребывания в соответствующей национальной общности людей. Воспитание ребенка проходит через воздействие национальной культуры, носителями которой являются окружающие люди» [1, 25].

Человек родился и с первой минуты слышит звуки своего будущего родного языка. Язык знакомит его с окружающим миром, навязывая ему то видение, ту картину, которую «нарисовали» до него и без него. Одновременно через язык человек получает представление о мире и обществе, членом которого он стал, о его культуре, то есть о правилах общежития, о системе ценностей, морали, поведении и т. п.

Язык отражает мир и культуру и формирует носителей языка.

По мнению Н.А.Бердяева, человек не может существовать вне национальности, которая понимается как индивидуальное бытие. И именно через национальную индивидуальность человек входит в человечество как национальный человек. «Национальный человек больше, а не меньше, чем просто человек, в нем есть черты индивидуально-национальные» [2, 96]. По Н.А.Бердяеву, культура не может быть отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, т.е. национальная. Национальное своеобразие личности состоит

Понятия «национальный характер» и «народный характер» тождественны, но в то же время исследователями признается и то, что национальный характер - это явление более сложное нежели народный, так как у представителей нации стоят проблемы, связанные с развитием каждого человека, с соотношением личных и общественных интересов, чего нет в народном.

Язык относится к тем обстоятельствам, которые определяют определенный склад ума и тогда они влияют на формирование индивидуальных групповых черт. Язык является элементом культуры и её орудием, это реальность нашего духа, лицо культуры, выражающий в обнаженном виде своеобразные черты национальной ментальности. Язык есть механизм, который открыл перед человеком область сознания. Как заметил К. Леви-Строс в своей «Структурной антропологии», язык есть одновременно и продукт культуры, и её важная составная часть, и условие существования культуры [3,184]

Определенный образ мира, который представлен в языке семантической сетью понятий, характерных для данного языка формируется у носителей каждого языка. Язык является составной частью культуры ее механизмом, раскрывшим перед человеком область сознания. Язык- это действительность нашего духа, лик культуры, выражающий в обнаженном виде специфические черты национальной ментальности. [3,184].

Кроме того, язык – своеобразный способ существования культуры, фактор развития культурных кодов. Взаимоотношения между языком и культурой могут рассматриваться как взаимоотношения части и целого. Язык может быть понят как компонент *культуры и как орудие культуры* (что не одно и то же). Так как носители языка одновременно является и

носителем культуры, то языковые знаки тоже приобретают способность выполнять функцию знаков культуры, являясь средством представления ведущих установок культуры. Именно поэтому язык способен отобразить культурно-национальную ментальность его носителей.

Семантическая сеть понятий, воображаемая в языке, формирует у него определенный образ мира, который характерен только для данного это доказывалось ассоциативными экспериментами, возникающими в межкультурном общении.

Любой язык по-своему воспринимает мир, т.е. находит свой метод его концептуализации. Значит, каждый язык по-своему представляет картину мира, и языковая личность обязана сформировать содержание своего высказывания в соответствии с этой картиной. В этом и заключается нестандартность человеческого восприятия мира, закреплённая в языке. Язык есть главный способ формирования знаний человека о мире. Человек фиксирует в слове результаты познания мира и отражает это в процессе деятельности. Объединение этих знаний, запечатлённых в языковой форме, представляет собой то, что в различных концепциях называется то как «языковой промежуточный мир», то как «языковая репрезентация мира», то как «языковая модель мира», то как «языковая картина мира». Последний термин наиболее распространён.

Вильгельм фон Гумбольдт (1767-1835), известный представитель немецкого классического гуманизма был уверен во влиянии языка на духовное становление народа, что лежало в основе философии языка. Гумбольдт осознал то, что разные языки – это не просто разные элементы общечеловеческого сознания, но различные представления мира. В своей работе «О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества» Гумбольдт писал: «В каждом языке заложено самобытное мирозерцание. Как отдельный звук встает между предметом и человеком, так и весь язык в целом выступает между человеком и природой, действующей на него изнутри и извне <...>. И каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка» [4, 80].

В России идеи Гумбольдта о влиянии языка на народное сознание развивал А.А. Потебня (1835-1891), крупнейший в XIX в. русский филолог-мыслитель. Потебня принимал органическое участие национального (этнического) языка не только в формировании народного мировосприятия, но и в самом развёртывании мысли: «Человек, говорящий на двух языках, переходя от одного к другому, изменяет вместе с тем характер и направление течения своей мысли, притом так, что усилие его воли лишь изменяет колею его мысли, а на дальнейшее течение ее влияет лишь посредственно. Это усилие может быть сравнено с тем, что делает стрелочник, переводящий поезд на другие рельсы» [5, 260].

Тем самым, лучшие умы XIX в. принимали язык как силу, связанную с духовностью, которая формирует культуру народа. Идеи Гумбольдта и Потебни получили дальнейшее развитие уже в XX в..

Утверждение в том, что люди видят мир по-разному – сквозь призму своего родного языка, лежит в основе теории «лингвистической относительности» знаменитых американских лингвистов Эдварда Сепира (1884-1939) и Бенджамина Уорфа (1897-1941). Они первыми высказали предположение, что языки различаются своими «языковыми картинами мира». Из их рассуждений следовало, что люди, говорящие на разных языках, имеют разные типы мышления, причем именно язык обусловил эти различия, представив мир в своеобразной относительности восприятия.

Для Сепира язык представляет собой своеобразную символическую систему, короткая не просто соотносится с нашим опытом, полученным эмпирическим путем (через органы чувств – зрение, слух, осязание и др.) независимо от этой языковой системы, а некоторым образом *определяет, формирует* наш опыт. «Значения... не столько обнаруживаются в



опыте, сколько *навязываются* ему, в силу тиранического влияния, оказываемого языковой формой на нашу ориентацию в мире» [6, 144].

Последующая разработка доктрины принадлежит Б.Уорфу, который еще более императивно утверждал, что языки расчленяют мир по-разному, поэтому выясняется относительность всех понятийных систем. Более того, он выдвинул теорию лингвистического детерминизма, подчеркивая, что изучая язык, его носитель усваивает и определенное отношение к миру и видит его под углом зрения, «навязанным» структурами языка, принимает картину мира, отраженную в родном языке. Так как языки по-разному кодифицируют окружающую действительность, то и их носители различаются по способу отношения к ней: «Мы расчленяем природу в направлении, подсказанном нашим родным языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они (эти категории и типы) самоочевидны; напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, которые организуются нашим сознанием, и это совершается главным образом посредством лингвистической системы, запечатленной в нашем сознании... Мы расчленяем мир, организуем его в понятия и распределяем значения так, а не иначе потому, что мы участники соглашения, предписывающего подобную систематизацию» [7, 175].

Каждый носитель языка является носителем культуры и каждый язык по - своему усмотрению делит мир, а значит каждый язык имеет свою особую картину мира и языковая личность обязана организовать суть высказывания в согласно этой картине.

Понятие картины мира строится на изучении представлений человека о мире. Мир – человек и среда в их взаимодействиях, то картина мира является результатом переработки информации об окружающей среде и человеке.

Итак, человек не находится «в плену» у языка. Картина мира родного языка не является непоколебимой преградой для иного понимание мира: человек строит другую «картину мира» (например, философскую, биологическую или физическую) и с достаточной надежностью переводит тексты с одного языка на другой, даже в тех случаях, когда между языками лежат многие столетия. Не язык, а народ создает культуру.

Вместе с тем для человека мир его родного языка – это «дом бытия», «самое интимное лоно культуры» отмечал Мартин Хайдеггер. Это естественная психологическая «среда обитания» человека, тот образный и мыслительный «воздух», которым он дышит, в котором живет его сознание.

Таким образом, роль языка состоит не только в передаче сообщения, но в первую очередь во внутренней организации того, что подлежит сообщению. Зарождаются заложенные в языке знания о мире, куда непременно вживается национально-культурный опыт конкретной языковой общности. Развивается сфера говорящих на данном языке. Иначе говоря, языковая картина мира - это совокупность знаний о мире, закрепленных в лексике, фразеологии, грамматике. Очень тонко данную мысль поясняют слова Потебни А.А., который говорил, что «язык есть средство принимать самого себя» [8,148]

#### **Литература:**

1. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. Язык и культура. М., 1990, с. 25.
2. Н.А.Бердяева, О назначении человека. – М, 1990, с.188
3. Леви-Строс Структурная антропология. - М.,1983:184.
4. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М., 1980.
5. Потебня А.А. Язык и народность // А.А.Потебня. Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – 614 с.
6. Сепир Э. Язык. Введение в изучение речи. – М., 1960.
7. Уорф Б.Л. Лингвистика и логика // Новое в лингвистике. Вып.1. – М., 1960.
8. Потебня А.А. Мысль и язык. - М., Лабиринт, 199. - 268.

*Севилюк С.А.*  
*заведующий кафедрой социальной педагогики, психологии и педагогики начального*  
*образования, к.п.н., доцент*  
*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия*  
*Самара, Россия*

*Зубова В.В.*  
*студент IV курса факультета начального образования*  
*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия*  
*Самара, Россия*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Abstract.** The authors suggest innovative approach in forming a single educational space. The system of pedagogical interaction of teachers and students is outlined in the process of studying subjects. This system is being run and tested on the faculty of primary education of Samara State Academy of Social Sciences and humanitarian.

Современные условия развития общества, характеризующиеся социальными и экономическими преобразованиями, применением новых инновационных технологий, определяют необходимость изменения ориентиров отечественного вузовского образования. Сегодня на повестку дня ставятся вопросы воспитания личности, готовой к жизни в конкурентном мире, развития коммуникативных и познавательных способностей, приобщения к ценностям мировой культуры.

Начальное образование – это фундамент всего дальнейшего общего и специального образования. Первый учитель, вернее учительница, во многом определяет судьбу маленького человека, вводит его в мир познания окружающей действительности, формирует базовые основания личности, помогает раскрыть и развить способности. Выполнить достойно эту миссию может лишь учитель нового типа, мобильный, чувствительный к растущим потребностям ребенка. Он должен быть высококультурным человеком, владеющим фундаментальными предметными знаниями и инновационными технологиями обучения в начальной школе; быть личностью яркой, свободной и инициативной. Именно такой первый учитель нужен нашей «новой школе».

В связи с изменениями социально-экономических условий, запросами со стороны общества и государства к образовательной системе все более значимой становится потребность совершенствования профессиональной подготовки учителя начальных классов. Одним из путей инновационного образования, в основе которого лежит ценность личности, является обеспечение педагогического взаимодействия преподавателей и студентов. Цели и задачи при этом разрабатываются и принимаются совместно преподавателями и студентами, процесс их достижения организуется как совместная деятельность, позволяющая актуализировать личностный опыт каждого.

Педагогическое взаимодействие в системе «преподаватель-студент» представляет собой систему взаимных воздействий субъектов, включенных в совместную деятельность на основе общих целей профессионального образования. Подобное взаимодействие имеет большое принципиальное значение с точки зрения аксиологической составляющей, поскольку это взаимодействие между преподавателем и студентом влияет на формирование системы ценностей будущего специалиста, таких как человек, истина, образование, профессия и другое.

Важно иметь в виду, что процесс взаимодействия преподавателя и студентов протекает в

столкновении целей, интересов, жизненных позиций, мотивов, личного индивидуального опыта, что вызывает диалектические изменения форм взаимодействия в ходе учебного процесса.

В процессе развития взаимодействия создается структура отношений преподавателей и студентов, которая закрепляется на уровне их межличностных контактов. Изучение взаимодействия преподавателей и студентов в вузе является одной из актуальных проблем. Данный феномен представляет собой предметную область целого ряда теории межличностных отношений, рассмотрение которых выявляет особенности взаимодействия, заданных природой образовательных услуг.

Высшее образование создается процедурами взаимодействия участников образовательного процесса, каждый из которых одновременно выступает и как субъект, преследующий общие цели, и как объект ориентации для других индивидов. Взаимодействие общностей студентов и преподавателей - результат взаимосогласованных единичных действий, включающих индивида (группу индивидов), цели деятельности, социальную ситуацию, представленную средствами обучения и атмосферой вуза, нормы и ценности, посредством которых определяется качество образования в высшем учебном заведении.

При исследовании взаимодействия преподавателей и студентов в сфере высшего образования большое значение приобретает объективная обоснованность ожиданий субъектов, выступающих в качестве участников взаимодействия (таб. 1). Различия во взаимных ожиданиях преподавателей и студентов охватывают широкий круг проблем - от ценностных ориентации до качества получаемых знаний и эффективности их усвоения.

Немаловажную роль при анализе взаимодействия играет изучение не только явных, но и латентных функций, выполняемых институтом высшего образования. Непредвиденные последствия помогают поддерживать непрерывное воспроизводство практики взаимодействия в высшем образовании, выполняя латентную функцию усиления общностной идентификации, например, статусной принадлежности. Обучая, преподаватель должен выявить скрытый мотив обучаемого, на удовлетворение которого студент вуза ориентирован в первую очередь: престиж, расширение кругозора, приобретение научных знаний и др. Поэтому одним из основных требований к организации образовательного процесса должна стать готовность преподавателя удовлетворить "невысказанные" пожелания студента.

Повышение степени удовлетворенности от процесса взаимодействия включает в себя обеспечение степени комфортности в системе взаимных действий, адекватного восприятия себя и партнера по взаимодействию. Ожидаемый результат совместной деятельности определен наличием общей цели, отвечающей интересам всех и способствующий реализации потребностей каждого, средствами и условиями ее достижения, уровнем квалификации профессорско-преподавательского состава.

Центральная проблема во взаимодействии преподавателей и студентов - это проблема их взаимоотношений. Каждый из участников образовательного процесса входит в социальную ситуацию, обладая неким накопленным опытом и с культурными предпосылками. Разделяемые всеми участниками когнитивные и нормативные предпосылки являются основой для взаимодействия.

В сфере высшего образования преобладает установка одинакового подхода ко всем студентам. Данный порядок закреплен институционально. Закрепление уважительного отношения к преподавателю - обязательное правило ожидания вежливого отношения со стороны студента. Аналогичного правила должны придерживаться также преподаватели при взаимодействии со студентами. Взаимное преломление социальных норм и ценностей в сознании участников образовательного процесса, его осмысление и отражение в реальных действиях преподавателей и студентов определяет доминанту личностно-ориентированного подхода в образовательной деятельности.

Социальный мир студентов формируется в результате социальных взаимодействий друг

с другом и с преподавателями. При этом решающее влияние на студентов оказывает символическое окружение, т.к. оно способствует формированию их сознания и человеческого «Я». С позиций символического интеракционизма, взаимодействие между преподавателем и студентом рассматривается как непрерывный диалог, в процессе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них. Для создания устойчивого и комфортного взаимодействия и преподавателям, и студентам приходится прилагать немало усилий.

Система взаимодействия открывает новые широкие перспективы для совершенствования всей системы образования. Такое взаимодействие отличается гуманностью: отношением доверия, сотрудничества, актуализацией мотивов, развивающими установками.

В образовательном пространстве главным механизмом саморазвития студентов является система взаимодействия человека с окружающим миром и с собой, вырабатывающая у него личностные качества, профессиональные способности. Как показывает практика, все многообразие взаимодействий в процессе обучения можно представить тремя основными видами: студент - педагог, студент - творческая микрогруппа, студент - учебная группа. Остановимся на характеристике каждого из видов взаимодействий (рис. 1).

Студент - педагог. В центре данного вида взаимодействия - личность студента, его самобытность, уникальность, самоценность. Педагог стимулирует студента к самостоятельной деятельности, тем самым снимает в нем страх, напряженность, вселяет чувство уверенности. Помогает выработать собственную позицию, быть запрошенным. С осознания уникальных возможностей человека у студентов начинает пробуждаться интерес к рациональному использованию своих внутренних ресурсов, интерес к саморазвитию и самореализации.

Студент - творческая группа. Этот вид взаимодействий представляет собой коллективную форму познавательной деятельности, основу которой составляет сотрудничество, сотворчество, сопереживание, согласие членов творческой группы. Результатом взаимодействия «студент - творческая группа» является развитие личных качеств и творческих способностей студентов.

Студент-учебная группа. Данный вид взаимодействий представляет собой потенциальную зону саморазвития, которая стимулирует внутреннюю активность обучающихся.

Таким образом, можно сказать, что каждая коммуникативная связь представляет собой взаимодействие, которое обеспечивается системой педагогических взаимодействий в учебном процессе (таб. 2).

Начиная с первого занятия в активном процессе взаимодействия с обучающимся педагог стремится выявить как для себя, так и для каждого члена группы реальные возможности его личности, профессиональную позицию, ценностные ориентации. Для эффективного овладения программным материалом обучающиеся также должны установить для педагога и себя начальный уровень своих знаний. Всесторонняя диагностика человека и его деятельности является абсолютно необходимой для определения исходной точки обучения.

Этот небезболезненный этап преодолим, потому что такое самокритичное познание обучающимися самих себя (с помощью педагога и несложных методик) производится на основе глубокого уважения личности каждого, признания его нравственного и интеллектуального потенциала. Педагог добивается переоценки обучающимися собственных возможностей, появления уверенности в своих силах, что вызывает уважение и доверие обучаемых к педагогу, активное желание сотрудничать с ним в учебном процессе. Этот нравственно-психологический контакт является необходимым условием дальнейшего резонансного взаимодействия педагога и обучаемого, которое протекает в режиме демократического общения и становится главной движущей силой учебного процесса, результатом которого является успешность и устойчивость студентов.

Развитие активного, ответственного, профессионально компетентного специалиста происходит естественно и успешно в процессе резонансного взаимодействия педагога и обуча-

ющегося (оно обеспечивается пониманием взаимных ошибок, открытой для критики и самокритики организацией совместной работы, формированием новых способов мышления, личностных и профессиональных установок).

В процессе обучения основная задача, которая стоит перед педагогом - это создание развивающего пространства, механизмом функционирования которого служит резонансное взаимодействие. Основными принципами такого взаимодействия будут: успешность, завершенность индивидуальности каждого, устойчивость состояния. Нормами взаимодействия являются: доброжелательность, уважение, ответственность, право на ошибку и на ее исправление, право на высказывание собственной позиции, право на творчество.

На нашем факультете начального образования разрабатывается модель педагогического взаимодействия преподавателей и студентов в вузе, которая включает структуру и содержание поэтапного взаимодействия субъектов образовательного процесса, влияющих на качество обучения и повышения профессиональной направленности. Педагогическое взаимодействие преподавателей и студентов как фактор повышения качества в вузе представляет в нашей модели единство трех этапов: подготовительно-организационного, мотивационного, аналитического. Первый этап включает в себя постановку целей и прогнозирование результатов по созданию целостного пространства взаимопонимания позиций. Второй этап предполагает активность субъектов по реализации цели развития педагогического взаимодействия, а также представляет целостный процесс общения преподавателей и студентов: интерес преподавателей и студентов к проблеме и стремление ее разрешить; совместную разработку, осознание и принятие цели взаимодействия; формирования чувства «МЫ» (преподавателей и студентов); создание целостного пространства взаимопонимания позиций; активное обсуждение стратегии и тактики построения педагогического взаимодействия преподавателей и студентов в выработке позитивной деятельности и самоанализа; взаимоактивный отбор средств и способов решения проблемы, ситуации; активность (преподавателей и студентов) в реализации найденных путей решения; активность преподавателей и студентов в обмене информацией, обратной связи. Третий этап является логическим завершением педагогического взаимодействия преподавателей и студентов в процессе обучения в вузе и включает активность преподавателей и студентов при анализе, самоанализе и оценке полученного результата; самоанализ; взаимную удовлетворенность ходом и результатом взаимодействия.

Посредством педагогической модели реализуются формы обучения в соответствии с этапами взаимодействия преподавателей и студентов: проблемная лекция, лекция-визуализация, семинар-дискуссия, ролевая игра, кейс-метод, анализ конкретных ситуаций, деловая игра, метод мозгового штурма, диалогическое взаимодействие, работа с научной литературой, рецензирование студенческих работ, составление тестов и др. Педагогическая модель взаимодействия преподавателей и студентов в вузе способствует мобильности, умению прогнозировать ситуацию, коммуникабельности, конструктивности, самостоятельности оценок студентов.

#### **Литература:**

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Изд-во МГУ, 1981 – 104с.
2. Буланова – Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие/ под ред. - Ростов н/Д., 2002 – 168с.
3. Величко В.В., Карпиевич Д.В., Карпиевич Е.Ф., Кирилюк Л.Г. Инновационные методы обучения в гражданском образовании. 2-е изд. доп. Мн.: Медисонт, 2006 – 241с.
4. Дмитриев А.В. Конфликтология. М., 2009 – 410с.
5. Рогинский, В.М. Азбука педагогического труда. М.: Высшая школа, 2003- 167с.
6. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб., 2001 – 254с.
7. Смирнов С.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.,: феникс, 2006 – 542с.

*Sedova-Hotaling Elena*  
Asc. Prof., DLI  
Monterey, CA &  
Soboleva V.S.,  
Asc. Prof., DLI,  
Monterey, CA

## VICTOR PELEVIN'S *GENERATION 'II'*: TRENDS AND ISSUES IN THE POST-SOVIET RUSSIAN LANGUAGE

Since the fall of the Soviet Union in 1991, Russia has gone through dramatic changes in just about every area of its identity from political and economic to social and cultural. The most striking of these changes is the linguistic one, witnessed in the area of Russian lexicon. The pace and magnitude of these lexicon changes have been astounding. Within just a decade, the language went through such a rapid liberalization process that some people called this revitalized Russian a foreign language for its native speakers. The two such hastily erupted processes in the development of 21<sup>st</sup>-century Russian lexicon that brought about the most controversy are *barbarization* and *borrowings*. *Barbarization* (the Russian term *варваризация*) refers to a widespread process of using words, traditionally considered non-normative; these include various types of *jargon*, notably *criminal* and *youth jargons* (the Russian terms – *криминальный жаргон* and *молодёжный сленг*). *Borrowings* (the Russian term *заимствования*) in the post-soviet period refer to the extensive use of foreign words in the every-day Russian. Both trends were directly related to the societal changes that happened in Russia in the 90's.: the fall of the totalitarian centralized economic system and political and economic liberalization of the society, resulting in two new phenomena – freedom of speech with disappearance of censorship and new market-economy practices. The absence of censorship resulted in massive permeation of the normative language with various types of jargon, including a criminal one. Meanwhile, an attempt to modernize and westernize Soviet economy opened the door for massive borrowings, predominantly from the English language - the lingua franca of the 21<sup>st</sup> century globalized society. History shows that any kind of liberalization tends to lead to extremes and excesses; this is also relevant to the Russian language changes that took place in the post-Soviet period. In fact, the phenomenon of rapid massive language developments the Russian language intensely experienced in the 90's evoked a passionate reaction on behalf of the Russian public dividing it into two main groups. Some people were accepting the changes as natural linguistic processes. (See Kostomarov, V. in Shkapenko. 2005). While others found the influx of foreign words and jargon degrading to the greatness and richness of the Russian language. (See Садовничий, В. 2009.)

The aim of this article is to consider the latest developments in the Russian lexicon in the prism of Victor Pelevin's work *Generation 'II'* (2009). The choice of the author and this particular work of his is not accidental: not only do his works reflect on the latest developments in the Russian language, but they also continue to evoke the same passionate and highly controversial public opinion of the language he uses and how he uses it. Although Pelevin extensively uses both contemporary Russian slang and borrowings from the English language, the article focuses mostly on borrowings.

The borrowed English words in Pelevin's *Generation 'II'* are considered from two perspectives – socio-cultural and linguistic. The novel, which has a hybrid Russian-American name had the fate usual for Pelevin's books – an immediate success among Pelevin's readers and angry response from his critics. There are many of those who view Pelevin as a symbol of the post-Soviet controversial epoch. Some critics consider Pelevin to be one of the most interesting writers

in Russian postmodernism. Others say that Pelevin's "postmodernist games are banishing genuine feelings and destroying Russian national culture and identity". (Arkhangel'sky, A. 2008).

Although the significance of the book is very controversial, it has been translated into many foreign languages. A. Genis in his article "Феномен Пелевина" underlines that Pelevin is one of a few Russian authors, who entered American literature not through the traditional "Slavic" door." Published in 1999, the novel deals with themes of post-Soviet Russia, consumerism, recreational drug use, and Mesopotamian mythology. Many critics of the novel admit that Pelevin's best seller is a satire of contemporary Russia and the children of Pepsi and TV, had no choice but to choose Pepsi precisely the same way as their parents chose Brezhnev." (*Generation 'П'*, p. 9)

In post-Soviet Russia, a materialistic approach to life is especially successful, because Soviet attachment to things has originated from the constant lack of material goods during the seventy-year Soviet period. In order to show this materialistic approach in post-Soviet Russia, Pelevin exploits a variety of linguistic techniques.

For example, he narrows the semantics of foreign words to a low stylistic connotation in order to underline the power of money. By means of various media and mainly via advertising, Pelevin attempts and succeeds in depicting the lack of moral values, which have been replaced by demand for material values. The main character's advertising business is the tool Pelevin uses to show how modern mass media manipulates the views, beliefs and even the consciousness of young people. In his interview with the «Observer» Pelevin said that Generation P "means a generation that faces catastrophe."

To achieve his goal in depicting the emptiness and consumerism of the young post-Soviet generation, Pelevin skillfully plays with idioms and set expressions:

- А ты не знаешь случайно, откуда это слово взялось «лэвэ»?...
- Случайно знаю. Это от латинских "L" и "V". Аббревиатура "liberal values."  
(*Generation 'П'*, p. 24-25)

Here is one more example of the technique Pelevin employs to shift stylistic meaning of 'americanisms':

- Пойдешь ко мне в штат?
- Кем? — спросил Татарский.
- Криэйтором.
- Это т в о р ц о м? — переспросил Татарский. — Если перевести?
- Ханин мягко улыбнулся.
- Т в о р ц ы нам тут на ... не нужны, — сказал он. — Криэйтором, Вава, криэйтором. (*Generation 'П'* p.102-103)

The abundance of foreign language (English) text in the novel *Generation 'П'* is due to the author's intent to show the typical pattern of modern life. He (VP) explains his understanding of the modern Russian in his interview with the Russian «Playboy» magazine (PM):

(PM) -- What is «post-perestroika's Russia» for you linguistically?

(VP) -- Меня восхищает энергетически емкий язык «понятий». Почему сегодня востребован не тот, кто «ведет дискурс», а тот, кто «держит базар»? В советском мироустройстве была интеллигенция, целая каста хранителей. Но логос устал

«храниться», устал преть во рту бессильного интеллигента - и возродился в языке сражающихся демонов. В речи братков есть невероятная сила, потому что за каждым поворотом их базара реально мерцают жизнь и смерть.

In the article «From Homo Sovieticus to Homo Zapiens», Sofya Khagi (2008) points out that this novel is «suggestive of larger trends in contemporary Russian literature, which introduces consumer capitalism and global pop culture». (Khagi, p. 566) «Zapping between TV channels, which turns into the remote control Viewer, is a technique with which the advertising business manipulates consciousness of young people». (Sofya Khagi, 2008)

Pelevin is known as a master of creating the lexical transform of English "wow," from which appeared a whole nest of derivatives: вау-человек, вау-иерархия, вау-тип, вау-импульс, вау-воздействие, вау-техника, вау-фактор, etc.:

«Но человек человеку уже давно не волк. Человек человеку даже не имиджмейкер, не дилер, не киллер и не эксклюзивный дистрибьютор, как предполагают современные социологи. Все гораздо страшнее и проще. Человек человеку вау — и не человеку, а такому же точно вау.» (*Generation 'II'*, 130 -134)

The author also creates a variety of neologisms - occasionalisms, which are formed against the rules, often non-normative and functionally disposable, but these words serve the purpose of emotional impact on the reader. In one of the "creations," the main character is advertising a travel company that organizes tours to Acapulco through a slogan: ВАУ! АКАПУЛЬКОПСИС NOW! (ibid., 140)

There is an abundance of foreign commercial slogans in the book: «Just do it!»; «Go West»; «Just be»; «The way they see you»; «It will never be the same! You always get back to the basics»; «Sprite – the Uncola»; etc. Pelevin even uses Latin script for the famous Tiutchev poetry lines «UMOM ROSSIJU NYE PONYAT, V ROSSIJU MOJNO TOLKO VYERIT». «SMIRNOFF» to underline the post-Soviet advertisement trend of full disbelief in Russia and lack of respect towards it.

The «Great and mighty» Russian language turns into a weak and bad copycat. Native speakers give their preference to borrowed words from a huge choice of synonyms existing in the language. The modern Russian literature is cluttered with criminal jargon, youth slang, and even foul language. One can hardly find something worthwhile for our contemporaries.

The Russian State Humanities University (RGGU) hosted the International Conference "Russian Diaspora». Scholars-linguists from CIS and non-CIS countries in the format of the round table discussed the development of the «great and mighty». What is happening to our language today? Is it being enriched or is it degrading? The Director of the Institute of Linguistics of the RGGU Maxim Krongauz emphasized the following trends: «The language absorbs the words from English and other languages. But I would not use the words "developing or degrades». This is an evolution. Linguists believe that language changes. It continues to be used in written and oral form. Meanwhile, the older generation is inclined to call those changes damaging. I think we live in a very interesting era, at a time when the circumstances allow the language to develop».

In conclusion, Victor Pelevin's work *Generation 'II'* presents a truthful depiction of the societal changes in the post-Soviet Russia in all respects: political, economic, moral, ethical, and linguistic. The author demonstrated his mastery in using the Russian language in all its capacities and variants swiftly changing the registers from normative to archaisms, to slang, and to 'americanisms.' He also showed his mastership in expressing irony and sarcasm. His works do not allow to remain indifferent – you either love his style or hate it. And this is very indicative of the actual transformations the Russian society is going through nowadays. And maybe, everything will go for another cycle and come back to rejecting consumerism, Americanisms, and all other 'ism's,



because, as Tiutchev said long time ago: «Умом Россию не понять, аршином общим не измерить – у ней особенная стать – в Россию можно только верить».

**References:**

- Arkhangel'sky, Aleksandr. (2008). <http://www.kirjasto.sci.fi/pelevin.htm>
- Freidin, Gregory. (2000). *Foreign Policy*. Spring  
[http://web.stanford.edu/~gfreidin/Publications/columns/Pelevin\\_generation2000.htm](http://web.stanford.edu/~gfreidin/Publications/columns/Pelevin_generation2000.htm)
- Genis, A. (1999). <http://www.svoboda.org/content/transcript/24200556.html>
- Khagi, Sofya. (2008). “From Homo Sovieticus to Homo Zapiens.” *The Russian Review*, Vol. 67, Issue 4 (pp. 559–579)
- Khudobina, Liudmila. “Окказионализмы как средство выразительности”  
<http://www.academia.edu/2494739/>
- Krongauz, M. [novayagazeta.ru/data/2011/022/35.html](http://novayagazeta.ru/data/2011/022/35.html), <http://ruslan40.livejournal.com/2187506.html>
- Pelevin, Victor. (1999) *Generation 'П'*. Москва. ЭКСМО
- — — (2000). *The Observer*, April 30. Retrieved from: <http://pelevin.nov.ru/interview/observ/1.html>
- Гурин, С. П. *Russian Week Publications*. <http://russned.ru/literatura/fenomen-pelevina>
- Крысин Л. П. Русское слово, своё и чужое. 2004. ISBN 5-94457-183-7
- Костомаров В. Г., Языковой Вкус Эпохи. See in Шкапенко Т.» Хюбнер, 2005: 81;
- Лихина, Н.Е., Бабенко, Н.Г.
  - [http://www.academia.edu/4126508/Viktor\\_Pelevin\\_Generation\\_P](http://www.academia.edu/4126508/Viktor_Pelevin_Generation_P)  
<http://www.intellika.info/publications/283/>
- Мальцева Р.И. Словарь молодёжного жаргона. Краснодар: Изд-во КубГУ, 1998. – 180 с.;
- Макловски Т., Кляйн М., Шуплов А. Жаргон-энциклопедия московской тусовки DJVU, Москва, 1997 0 320 с.
- Садовничий, Виктор. Аргументы и факты. 17 марта, 2009.
- Семёнова М. Ю. *Словарь англицизмов*. Ростов-на-Дону, 2003
- *Толковый словарь современного русского языка*. Языковые изменения конца XX столетия. Астрель, 2005. ISBN 5-17-029554-5
- See Шкапенко Т.» Хюбнер, 2005: 80.
- Российская газета, № 4446, on-line, 22 августа, 2007.
- Т. Шкапенко, Ф. Хюбнер: *Русский «Тусовочный» как Иностраный*, 2005.



*Серафимова В. Д.*  
*кандидат филологических наук, доцент, Московский*  
*педагогический государственный университет*  
*Москва, Россия*

## **ПОЭТИКА РОМАНА В.С. МАКАНИНА «ДВЕ СЕСТРЫ И КАНДИНСКИЙ». ФУНКЦИЯ МОТИВА В СЮЖЕТЕ. ДОМИНАНТНЫЕ ИДЕИ**

**Abstract.** This article explores the poetic style of the novel “Two Sisters and Kandinsky”, the work of Vladimir S. Makanin, the recipient of wide range of prestigious awards in literature both within and outside Russia, as well as the European prize in literature. In the research, important biblical motives are being questioned: love, art, pursuit of perfection, mercy, selflessness, and forgiveness. To contrast with these virtues, other themes are brought to light, such as disintegration of personality, time-serving, and one of the most relevant topics of Russian literature – the phenomenon of betrayal and squealing. The article uncovers a direct chronological connection between the works of Fyodor Dostoyevsky, Anton Chekhov, Andrei Platonov, Leonid Andreyev, and Vladimir Makanin; throughout their works they make the same statement – “The main conflict is not the confrontation of political viewpoints, but the eternal struggle of a person to become ‘complete’.”

Творчество Владимира Семеновича Маканина составляет одну из интересных и ярких страниц современной литературы. Лауреат престижной премии Букера (1996) за повесть «Стол, покрытый сукном и с графином посередине» и Государственной премии в области литературы и искусства за роман «Андеграунд, или Герой нашего времени» и повесть «Кавказский пленный», писатель признан одним из ярчайших авторов отечественной словесности. В.Маканин – лауреат Государственной премии России, награжден орденом «Знак Почета», лауреат множества международных премий - международной Пушкинской премии Альфреда Тепфера, итальянской премии Пене, премии Букера, присуждаемой ежегодно за лучший роман на русском языке.

В.С. Маканин первый российский лауреат Европейской премии по литературе "за общий вклад в литературу". Премия учреждена властями города Страсбурга (Франция) и вручается с целью представить мировому читателю лучших европейских авторов. «Он принадлежит к московской литературной школе, известной гротескным изображением повседневной жизни и психологическим подходом к изображению персонажей».

Основную проблематику творчества Маканина можно выразить строками из его повести «Лаз» – «Можно ли считать, что человек – существо, пересоздающее жизнь? Меняет человек жизнь и себя? Или это существо, которое дергается туда-сюда в своих поисках потому только, что не вполне нашло свою биологическую нишу» («Лаз»). Презумпция позиции писателя – «Надо любить людей высокой любовью» («Предтеча»).

В стилевом отношении проза Маканина характеризуется усилением лирико-субъективного начала, рефлексии в тексте, использованием разнообразных форм художественной выразительности, где так легко сопрягаются, не сливаясь, реализм и условные формы изображения, тончайшие психологические нюансы и характеры, редуцированные подчас до социального «знака», библейский сюжет и современность. Драматизм, порой трагизм сочетаются с добродушно-юмористическим тоном повествования, с гротескной заостренностью в лепке характера человека, обрисовке реалий его быта, речей, поступков.

Осмысление экзистенциальных сторон бытия, осмысление всего, что происходит с че-

ловеком, – глубоко, масштабно, с общечеловеческих позиций – составляет нерв прозы писателя, его романов, повестей, рассказов. Маканин отличается аналитическим вниманием к персонажу, выявлением его жизненных ориентиров, поисками нравственных координат современной жизни.

На страницах произведений Маканина «образ прекрасного мира» сталкивается с образом «зловещего праздника бытия» (оксюморон Н.Рубцова). Отношение человека к природе, к другому человеку, спрос с себя, нравственная состоятельность в выборе поступков, жизненного пути, или, напротив, «убывание» человеческого в человеке, голый расчет, цинизм, приспособленчество – вот круг наиболее общих вопросов, объединяющих Маканина с другими яркими мастерами современной прозы.

Роман “Две сестры и Кандинский” был опубликован в журнале «Эксмо» в 2011 г. и представлен писателем на Московской международной книжной ярмарке «non fiction». Основными сюжетобразующими мотивами в романе являются мотивы памяти, искусства, образования, денег, любви, «игры на флейте», мотив о «тридцати сребрениках», мотивы воспитания, пьянства и др. Они вступают в различные смысловые взаимоотношения с другими мотивами, взаимодействуют друг с другом, образуя сложную конфигурацию, и подчиняются рассматриваемой теме; при динамическом развитии сюжета их взаимодействие в значительной мере обеспечивает философскую глубину произведения, его художественную целостность и интертекстуальные связи как в контексте творчества писателя, так и в историко-литературном контексте.

Во внешне похожем на пьесу повествовании осмысливается болезненная для русской литературы тема – феномен доносительства, стукачества, – пришедшая от времен Ивана Грозного в русскую литературу, рассматриваемая в русской литературе XX-начала XXI вв. Роман «Две сестры и Кандинский» – открытая рифма к «Трем сестрам»(1900) А.П.Чехова, действие в романе вставлено в чеховскую раму - в пьесу «Три сестры». Только действие происходит не в Перми, как в чеховской пьесе, а в Москве, и сестры Ольга и Инна не дочери генерала, а дочери диссидента-шестидесятника, умершего после освобождения из лагеря. И младшая из сестер Инна в отличие от чеховских сестер часто восклицает «Хочу в Питер». И у Чехова темы доносительства, стукачества нет в пьесе. В отсылке к Чехову усматривается возникающая в романе чеховская рама, по-чеховски организованное пространство. Явно прослеживаются в маканинском романе отсылки и к «Братьям Карамазовым» Ф.М.Достоевского, к проблемам милосердия, жертвы и прощения. Вечные библейские вопросы, поставленные Достоевским, и чеховская тональность помогают оценить авторскую позицию. В своих суждениях о замысле и генезисе романа В.С.Маканин ссылается на Ф.М. Достоевского: «Ведь сюжет стукачества не хитер. Убийцу ребенка как простить?... Но стукачество не убийство. Чеховская тональность как раз и помогает оценить пограничную тему и разноречивых нравственных ориентиров. Это не Иван Карамазов, когда он рассказывает брату Алеше, как помещик затравил мальчика собаками и в упор спрашивает – ну что обнимется палач с жертвой? Чехов для начала разговора набирает небольшую высоту, а уж после спрашивает, задаваясь заведомо вечными библейскими вопросами. И возникает позиция...». События романа разворачиваются в основном в андеграудном полуподвале дома, в художественной студии «КАНДИНСКИЙ» сорокалетней красавицы Ольги Тульцевой, критика, искусствоведа, владелицы студии, где вполне легально пропагандируется живопись знаменитого авангардиста, также и в соседнем со студией помещении, кафе, из которого в галерею проникают постоянно какие-то шумы. Действие происходит на грани 90-х в галерее, носящей имя еще вчера полузапретного Кандинского. В галерее происходит и прием гостей, чаепития, беседы о художниках, разговоры сестер Ольги и Инны вокруг выбора мужа, темы «выйти замуж». Время действия – с утренних часов до позднего вечера и до ночной суеты, связанной с приходом мужчин к сестрам, заканчивающейся вечером за чаем или кофе или постельными сценами.

Мотивы искусства, любви, стремления к совершенству, к идеалу, и, в противовес этому, отступление от этих норм, вопросы распада личности, компромисса для приобретения каких-то благ, мотивы памяти, связи живых и умерших, мотивы доносительства, пьянства, «киллера» определяют, на наш взгляд, особенности всей мотивной структуры романа Маканина и отношение автора к изображаемому. Остановимся прежде на заглавии произведения. Уже в заглавии романа сфокусированы мотивы искусства, любви, понимания, стремления к духовному, которые раскрываются по ходу развития сюжета. Заглавие романа находится в своеобразных тема-рематических отношениях с текстом. По мере чтения заглавная конструкция вбирает в себя содержание всего художественного произведения. Заглавие связано с доминантой произведения – «... заглавие занимает сильную позицию и рассматривается как «аббревиатура смысла», как отражение авторской позиции. Мотив художника, выраженный уже в заглавии и разворачивающийся в сюжете произведения, выступает как «аббревиатура смысла», выявляет особенности авторского отношения к персонажам и систему их взаимных связей. Заглавие романа «привязывает» произведение в целом к русским и мировым культурным ценностям – Чехов и Кандинский.

Имя Кандинского в заглавии не случайно выбрано автором; его присутствие в тексте и в заглавии расширяет смысловые рамки романа, поэтому остановимся подробнее на творческой личности художника. Василий Васильевич Кандинский (1866-1944) – художник, основатель абстрактной живописи, прозаик, поэт, мемуарист («Оглядываясь назад», 1913 г., в русском переводе – «Ступени»; сборник стихов "Звуки", 1913) – был центром притяжения всего интеллектуального, ищущего, что было в мире искусства серебряного века, художником, требовательным к личности интеллигента. Кредо «Нового объединения художников», основанного Кандинским в 1909 г. в Мюнхене, стало изречение: "Каждый из участников не только знает, как сказать, но знает и что сказать". В книге "О духовном в искусстве"(1912 г.) художник провозгласил творческий процесс "самовыражением и саморазвитием духа". С 1900 года его имя было хорошо знакомо представителям ренессанса русской культуры. Кандинский участвовал в выставках Московского товарищества художников, а в 1910 и 1912 г.– в выставках художественного объединения "Бубновый валет", публиковал художественно-критические "Письма из Мюнхена" в журналах "Мир искусства" и "Аполлон" (1902, 1909). В 1911 году он вместе со своим другом, художником Францем Марком организовывал группу "Синий всадник". По словам самого Кандинского, "акцент делался на выявлении ассоциативных свойств цвета, линии и композиции, а привлекались при этом столь различные источники, как романтическая теория цвета Гете "югендстиль" и теософия Рудольфа Штейнера. Кандинского увлекали романтические идеи "гезамткунстверк" (идея синтеза искусств в одном произведении). Эти идеи, как отмечал в 1910 г. исследователь его творчества Мишель Кониш Лакост воплощены в произведении "Желтый звук" и изобразительном сопровождении "Картинок к выставке" Мусоргского. Мотив художника в романе Маканина ни в коей мере не является своего рода «фигурой фикции» (фраза А. Белого из исследования «Мастерство Гоголя», 1934), «знаком», этот мотив участвует в развитии сюжета, в приемах создания образов романа, в трепетном отношении к картинам Кандинского подростка Коли Угрюмцева и в варварском отношении к ним Максима Квинта, готового изорвать их, лишь бы добиться от Ольги денег для выпивающих музыкантов из своей группы. Репродукции картин Кандинского, развешенные в студии, само имя художника, его эстетика и максимализм становятся своеобразным интертекстуальным узлом, благодаря которому рамки романа значительно расширяются. Мотив любви, стремления к идеалу также возникает уже в заглавии романа «Две сестры и Кандинский» из-за явной отсылки к драме А.П.Чехова «Три сестры»(1901).

При чтении романа Маканина возникает ощущение кризиса, смятения и духовного надлома, охватившего мир молодых героев-мужчин: и Максима Квинты, и Артема Константы, в характеристике которого автор прибегает к иронии, к психологическим эпитетам – «на-

чинающий осведомитель», «чуть не попавший в Думу». Артем бегаёт в ГБ с доносами о выставке художников и испытывает при этом муки «стукаческого творчества». Максим Квинта «через постель» добивается денег от женщины, любящей его, ворует у нее «подвальные святыни», картины Кандинского, его друзья-музыканты из рок-группы - всегда голодные, «озленные и непохмелившиеся». Им противостоят образы мужчин из прошлого, братья Орловы, «кавалергарды» из «Песенки кавалергарда» Булата Окуджавы, о которых помнят сестры – «Какие были мужчины!».

Мотив памяти, как и в пьесе Чехова, мотив связи живых и умерших реализуется через воспоминания, через прочитанное в русской классике, в современной поэзии, услышанное, пережитое сестрами Олей и Инной. В сюжете романа мотив памяти прослеживается через образ отца героинь, через экскурсии в историю. Эталон нравственной чистоты, бескомпромиссности для Оли является отец. Память об отце поможет ей сделать выбор. Она не поедет с Артемом после развенчания его за доносительство на художников в «провинцию», в «воронежские черноземы», куда Артема зовет мать учительствовать: «Я не декабристка. Я шестидесятница, вышколенная отцом-диссидентом. И даже малый оттенок стукачества был мне омерзителен». Показателен в этом отношении и мотив «воспоминаний» младшей из сестер о поездках в Питер, и мотив желаемой «смерти» в сюжете «сухонькой бабуся», мечтающей умереть в экскурсионной поездке, «...и тогда ее в Питере же и похоронят», и мотив «памятника», реализующего память об историческом прошлом, память об умерших братьях Орловых. «Забытый памятник. Обелиск... Остроконечный и высокий. Тоже тронутый временем, но какой мощный! НАМ, БРАТЬЯМ ОРЛОВЫМ... Это прочиталось внезапно и радостно». (Выделено – Маканиным). В романе сложная система персонажей, связанных легко прочитываемыми взаимоотношениями на сюжетном и функциональном уровне. Как выявляется из диалогов, телефонных разговоров судьбы всех героев романа, в том числе и подростка Коли, связаны с доносительством. Батя – отец влюбленного в старшую сестру Максима, - старый кагэбешный волк, профессиональный осведомитель, уже в преклонном возрасте, под конец жизни покаявшийся и получивший прощение от своих жертв, и юнец Коля Угрюмцев, который вечно возится с перепутанными проводками (емкая художественная деталь), и бывший любовник Ольги Максим Квинт, деградирующий, нищенствующий рок-музыкант, выклянчивающий и воруящий у Ольги деньги на водку для друзей-пьяниц, и Инна, принеся в «ментовку» штраф, чтобы вызволить его, и молодой политик Артем Константинович, с кличкой КОНСТАНТА, претендующий на депутатское место в Московскую Думу, «набирающий силу и уже сколько-то известный общественный деятель с яркой харизматической кличкой Артем Константа». Способы создания образов персонажей – имя, портрет, речевая характеристика, внутренний монолог, восприятие другими персонажами и др. В создании образа Артема Константы писатель использует и мотив оплаты за донос Иуды из библейского сюжета о «тридцати сребренниках». (От Матфея, 25/14). В порыве самобичевания Артем вспомнит про «копеечные деньги», присланные на его адрес «гэбистским капитаном»: «Отправитель денег означен был некий... туманный... безадресный, но мне-то было ясно, откуда деньги... ясно, что они означали оплату. Хотели пометить меня деньгами. Гладко выбритый гэбист. Седенький. Помог бедному интеллектуалу».

Роман поднимает множество проблем: и вопросы нравственного компромисса, и финансовые вопросы, вопросы денег, и мотив прощения, и духовной любви и секса, и проблемы интеллигенции, и образования, и расплодившихся частных школ, и молодого поколения, приспособляющегося к падению нравственных устоев и ищущего свою «нишу».

Маканин истолковывает произведение как роман не о стукачестве, а о прощении, отсылая читателя к роману Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы». И с некоторыми его доводами нельзя не согласиться: «Я не знал ни одного Монте-Кристо, который вернулся бы и мстил кому-то из своих знакомых за годы и годы лагерной баланды ...Для меня важным было ответить на два сросшихся вопроса: что есть стукач? И что есть прощение? И тогда каким обра-

зом «палач обнимается с жертвой?»).

Своеобразен и язык писателя с психологически убедительными тропами, меткими сравнениями, создающими зримую, художественно достоверную картину, как, например, описание выставки подпольных художников, которых пожарники поливают из шлангов. Как и в ранней прозе писателя, характерными чертами его стиля, стилевой доминантой являются ярко выраженная описательность, психологизм. Вот описание «технической изюминки» – Студии Кандинского: «Развешанные на стенках К-студии репродукции известных картин В.В.Кандинского снабжены краткими магнитофонными записями – нацель пульт, нажми кнопку, и востребованная тобой картина, высветившись, «заговорит».

Мотивы стукачества, доноительства, как вопросы нравственного здоровья общества, каждого человека, развертываемые в сюжете романа, традиционны для русской литературы. Пристальное внимание Л.Андреева к религиозным сюжетам, проецируемых на современную ему действительность, личные впечатления о Свеаборгском восстании, о предреволюционных событиях в России стали источниками при написании им в Финляндии повести «Иуда Искариот» (1906, 1907). Мотив предательства был характерен для современников Андреева, о чем свидетельствует М.Горький в воспоминаниях об Андрееве: «У меня в это время лежал чей-то перевод тетралогии Юлиуса Векселя «Иуда и Христос», перевод рассказа Тора Гедберга и поэма Голованова - я предложил ему прочитать эти вещи. - Не хочу, у меня есть своя идея, а это меня может запутать...». Андреев состоял на учете в полиции за связь с социал-демократами, хорошо знал и историю разбирательства руководителя Боевой организации эсеров Евно Азефа. В процессе работы над повестью «Иуда Искариот» замысел написать «...нечто по психологии, этике и практике предательства» осложнился интересом Андреева к личности самого предателя, разнообразием мотивов предательства: «Ты когда-нибудь думал о разнообразии мотивов предательства? Они бесконечно разнообразны, - пишет он в письме Горькому. В повести Андреева Иуда сознательно приходит к мысли, что осуществить свое предназначение он сможет только через предательство: «Целованием любви предаем мы тебя на поругание, на истязание, на смерть».

Сюжетная коллизия, связанная с мотивом доноительства, глубоко и всесторонне осмысливается в повести классика русской литературы А.П.Платонова «Котлован» (1929-1930; опубликована в России в 1987): «Я был поп, а теперь отмежевался от своей души», – признается в диалоге с Чиклиным поп, записывающий крестьящихся прихожан в «поминальный листок» и передающий эти доносы активисту («А те листки с обозначением человека, осевшего себя рукодействующим крестом, либо склонившего свое тело пред небесной силой, либо совершившего другой акт почитания подкулацких святителей, – те листки я каждую полночь лично сопровождаю к товарищу активисту»).

Проблемы поиска идеала, духовности в любви, доноительства злободневны всегда, как экзистенциальные вопросы бытия. Оценивая вклад Маканина в современную литературу, профессор С.И.Тимина отметит влияние его прозы на формирование принципиально значимых особенностей литературной эволюции: «Разнообразие маканинских сюжетов и картин, вся его поэтическая система направлена на разработку символики предупреждения. Оперирова богатым спектром формальных приемов, в том числе усвоив стилевые уроки постмодернизма, В.Маканин не оказывается в плену формальной новизны как таковой. Его тексты являются собой емкую, развертываемую в жизненном пространстве метафору. Форма становится самим содержанием. Интертекстуальность, мотивность и другие главные «герои» постмодернизма в поэтике Маканина всего лишь опорные точки, осуществляющие ритм движения внутри глобального метафорического пространства». Ценность романа, на наш взгляд определяется поиском пути к духовному, к совершенствованию личности, выхода из духовного тупика. В этом убеждает вся система персонажей, их взаимосвязь на сюжетном и функциональном уровне, смысловая наполненность мотивов, развертываемых в сюжете, их генезис.

Итак, мотивы любви, сострадания, прощения, выбора пути, поиска духовного, доносительства как способ нести знаковую информацию, конденсировать смыслы, выраженные целым текстом, как способ объединять основное ключевое содержание, уподобляются одной смысловой капле, в которой отражается весь спектр мыслей-лучей, что особенно символично и актуально для понимания маканинского романа. Этим романом Маканин развивает основную проблематику своей прозы. – « Меняет человек жизнь и себя?» («Лаз»). Сквозная мотивная оппозиция в последнем романе В.С.Маканина «любовь»-«компромисс»- «доносительство» - подчеркивает, что речь идет о том, что основной конфликт нужно искать не столкновении политических позиций, а в вечной борьбе человека за свое «самостоянье». Мы рассмотрели мотив как способ нести знаковую информацию, конденсировать смыслы, выраженные целым текстом, как способ объединять основное ключевое содержание. Мотивный анализ позволил объективно трактовать сюжет, авторский замысел, обеспечил понимание поэтики, стиля, доминантных идей романа.

### **Литература:**

1. Веселовский, А. Н. Историческая поэтика / А.Н.Веселовский; вступ. ст. И.К.Горского; сост.,коммент. В. В. Мочаловой. – М.: Высшая школа, 1989. С.305.
2. Николина Н.А. Филологический анализ текста. – М.:Академия, 2003, 167 с.
3. Интервью В.Маканина Майе Кучерской. «О том, как все Монте-Кристо прощают своих стукачей и почему интеллигенция перестала быть цветом нации» // Ведомости. Пятница. №36. 16 сентября 2011г.
5. Лакост Мишель Кониль. В.Кандинский / Пер. Л.И.Таруашвили. М.: Слово, 1995. 140 с.
6. Маканин В. Две сестры и Кандинский.– М.: Эксто, 2011. С. 316
7. Чехов А.П. Три сестры. Драма в четырех действиях // А.П. Чехов. Собр. соч.: В 12 т. Т. 10. – М.: Издательство «Правда», 1985 С. 241.
8. Еремин П. Примечания //Чехов А.П. Собр. соч.: В 12 т. Т. 10. –М.: Издательство «Правда», 1985. 430с.
9. Шекспир В. Комедии, хроники, трагедии, сонеты. В 2 т. Т.2 Перевод с англ. М. Лозинского. М., 1998.
10. Урнов Д. Комментарии //Шекспир В. Комедии, хроники, трагедии, сонеты. В 2 т. Т.2 Перевод с англ. М. Лозинского. – М., 1998. С. 724.
11. Десницкий В. А.М.Горький. – М.: Художественная литература,1959. С. 223.
12. М.Горький и Л.Андреев.Неизданная переписка // Литературное наследство.- М.:Наука, 1965. Т. 22. С.306.
13. Андреев Л. Иуда Искариот. // Л.Андреев. Повести и рассказы. В 2.т. – М.: Художественная литература, 1971. С. 43.[23] Платонов А. Взыскание погибших. Повести. Рассказы. Пьеса. Статьи – М.: Школа-Пресс, 1995. С.241.
14. Белов В. И. Привычное дело. Рассказы – М.: АСТ: Астрель, 2007. С.87.
15. ГумилевЛ. Чтобы свеча не погасла: Диалог Л.Гумилев,А.Панченко. – Л.:Сов. писатель, 1990. С.116.
16. Пирогов Лев. Литературная газета 29 июня, 2011 г.
17. Наталья Иванова. «Самоднос интеллигенции» и время кавычек// «Знамя»2011, №7 15 Русская литература XX века. Школы. Направления. Методы творческой работы / Под ред. С.И.Тиминой. – М., 2002. С. 250



## **ОБУЧАЮЩАЯ СИСТЕМА MOODLE В ПРЕПОДАВАНИИ ФОНЕТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА**

### **(НА ОСНОВЕ ОНЛАЙН КУРСА "ПРАКТИЧЕСКАЯ ФОНЕТИКА РУССКОГО ЯЗЫКА")**

**Abstract.** This article analyzes coexistence possibilities of standard teaching form and online methods. As an example we take an online course “Practical Phonetics of the Russian Language” on the basis of Moodle platform. In the article we shortly specify the main characteristics and advantages of this system. The main part of the article is dedicated to the detailed analysis of creating an online course and reasons, which lead to making one. We specify and describe basic tools, which build up the foundation of every online course. Additionally, in conclusion we show expected advantages of combining standard and online educational forms. In our opinion, the advantages are as follows: significant time-saving, cheating elimination, opportunities for individual work with students etc.

Нельзя отрицать тот факт, что в настоящее время информационные технологии активно используются в процессе обучения. Наряду с традиционными средствами, такими как печатная учебная продукция, лекции, семинары, наглядные пособия, процесс обучения все активнее переходит в виртуальную область. Печатные учебники заменяются электронными версиями, карточки для изучения и запоминания новых слов – многочисленными мобильными приложениями типа Quizlet, и даже целые лекционные курсы теперь можно перевести в онлайн формат. Однако по-прежнему остаются области преподавания, где личный контакт учителя и ученика необходим. Одной из таких областей является фонетика языка.

В данной статье мы покажем возможности сочетания современных информационных технологий с традиционными формами обучения. Кратко познакомим вас с возможностями обучающей системы Moodle. Приведем базовые приемы, с помощью которых удалось решить некоторые проблемы основной формы обучения. Анализ будет произведен на материале онлайн курса «Практическая фонетика русского языка» (Университете имени Масарика).

#### **1. О системе Moodle**

Система Moodle возникла как диссертационный проект аспиранта Технологического университета им. Дж. Картина (Curtin University of Technology) Мартина Дугиамаса (Martin Dougiamas). Он считал, что существующие на тот момент обучающие системы WebCT и Blackboard, не достаточно просты и интуитивны в работе. Результатом его исканий в этой области и стала новая система управления курсами электронного обучения – Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Первая версия была официально представлена в 2002 году и быстро набрала популярность у пользователей. На данный момент система переведена на десятки языков, включая русский и японский и используется в университетах по всему миру. Кроме простоты в использовании и крайне интуитивного интерфейса системы, быстрая и всеобщая популярность этой обучающей платформы связана с тем, что она находится в свободном доступе. Это значит, что любой желающий может, проконсультировавшись с пользователями в любой точке мира, вносить в систему улучшения и совершенствовать ее. Moodle развивается и изменяется согласно потребностям пользователей самими же



пользователями!

Moodle оснащен набором специальных модулей для создания собственно курса. Система имеет огромное количество возможностей для разнообразия процесса обучения: вы можете использовать любой материал из интернета – фотоизображения, аудио и видеозаписи, таблицы, тексты, даже целые учебные программы, например, Quizlet. Также есть возможность загрузки всех видов файлов с ПК. Вы можете составлять анкеты для студентов, например, для выбора удобной даты теста. Обязательной частью любого курса в Moodle является форум, который общий для студентов и учителей данного курса.

Широкие возможности для проверки знаний: студенты могут загружать свои работы со своих компьютеров непосредственно в задание курса. Учитель же после проверки может при необходимости оставить и свои комментарии. Есть возможность онлайн теста, когда студенты в определенное время со своих ПК онлайн выполняют тест, результат которого известен сразу же после его окончания. Разумеется, учитель имеет право обезопасить тестовые задания по его усмотрению, например, специальным паролем.

Возможности обучающей платформы Moodle действительно крайне широки, однако, лучше всего показать их применение на практике и обратить внимание на затруднения, связанные с преподаванием фонетики онлайн и на возможные способы их решения.

## **2. Онлайн курс «Практическая фонетика русского языка»**

Онлайн курс «Практическая фонетика русского языка» был создан как дополнение к регулярному лекционному курсу. Основная цель курса — это формирование у студентов навыков правильного русского произношения и интонации. Лекционный курс проходит формой практического семинара, на котором студенты осваивают основы теории русской фонетики и фонологии, учатся правильному произношению и интонации, а также осваивают письменную фиксацию – транскрипцию. Результатом курса является письменный зачет на знание теории и транскрипции, а также устное индивидуальное собеседование на знание правильного произношения и интонации.

Однако в результате практики был выявлен ряд сложностей, для решения которых и был создан онлайн курс.

Во-первых, это типичная проблема, с которой сталкивался каждый преподаватель, - нехватка времени. За девяносто минут необходимо проверить домашнее задание на транскрипцию, рассмотрев спорные ситуации, разобрать со студентами новый теоретический и практический материал, уделив при этом внимание каждому студенту.

Эта проблема была решена тем, что весь теоретический материал, необходимый для студентов, был выложен в онлайн курс. Причем не в виде простого текстового формата (поскольку большой объем текстовой информации «отпугивает» учеников), а в виде особого инструмента «Книга», где вся информация разделена на главы, каждая из которых занимает не более десяти строк.

Следующей проблемой является самостоятельность. При подготовке домашнего задания на транскрипцию, студенты нередко прибегали к помощи своих коллег. Та же ситуация наблюдалась при написании итогового теста, который имел бумажную форму и писался всеми студентами одновременно в аудитории. Подобная практика существенно ухудшала общее понимание студентами основ русской фонетики и снижала их шансы при устном собеседовании.

Решением проблемы был перенос всех домашних заданий на транскрипцию и итогового текста в онлайн режим. Таким образом, теперь каждый студент в онлайн курсе должен выполнить домашнее задание к каждой лекции. Система автоматически оценивает вариант студента, учитель же видит сколько студентов домашнее задание выполнили. Тот же принцип работы реализован и в случае итогового теста. Таким образом, при использовании теста он-

лайн освобождается дополнительное лекционное время и учителю нет необходимости проверять все тесты вручную. Однако стоит добавить, что итоговый тест на момент написания данной статьи находится в стадии разработки и будет создан в результате работы с командой технической поддержки в течении семестра.

На практике онлайн курс выглядит следующим образом:


<p><b>Лекция 2. ЗВОНКИЕ И ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ</b></p> <p>К лекции каждый студент должен:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Ознакомиться с теоретическим материалом, представленным в Книге. Все возникшие вопросы по теории будем разбирать на лекции.</li><li>2. Приготовить для работы на лекции документ Практика_2.</li><li>3. Выполнить домашнее задание в ELFu к Лекции 1.</li><li>4. Тренировать произношение скороговорок из Лекции 1. Произношение скороговорок будет проверяться на лекции.</li></ol> <p style="text-align: right;">Книга: 1 Сoubor: 1 HotPot: 1 Úkoly: 3</p>
<p><b>Лекция 3. МЯГКИЕ и ТВЕРДЫЕ СОГЛАСНЫЕ</b></p> <p>К лекции каждый студент должен:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Ознакомиться с теоретическим материалом, представленным в Книге. Все возникшие вопросы по теории будем разбирать на лекции.</li><li>2. Приготовить для работы на лекции документ Практика_3.</li><li>3. Выполнить домашнее задание в ELFu к Лекции 2.</li><li>4. Тренировать произношение скороговорок из Лекции 2. Произношение скороговорок будет проверяться на лекции.</li></ol> <p style="text-align: right;">Книга: 1 Сoubor: 1 HotPot: 1 Úkoly: 8</p>
<p><b>Лекция 4. МЯГКИЕ СОГЛАСНЫЕ ПЕРЕД ГЛАСНЫМИ ЗВУКАМИ</b></p> <p>К лекции каждый студент должен:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Ознакомиться с теоретическим материалом, представленным в Книге. Все возникшие вопросы по теории будем разбирать на лекции.</li><li>2. Приготовить для работы на лекции документ Практика_4.</li><li>3. Выполнить домашнее задание в ELFu к Лекции 3.</li><li>4. Тренировать произношение скороговорок из Лекции 3. Произношение скороговорок будет проверяться на лекции.</li></ol> <p style="text-align: right;">Книга: 1 Сoubor: 1 HotPot: 1 Úkoly: 4</p>


Каждая лекция содержит название, описание необходимых действий с ней, а также прикрепленные задания.

◀ Лекция 2. ЗВОНКИЕ И ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ    **Лекция 3. МЯГКИЕ и ТВЕРДЫЕ СОГЛАСНЫЕ**    Лекция 4. МЯГКИЕ СОГЛАСНЫЕ ПЕРЕД ГЛАСНЫМИ ЗВУКАМИ ▶





К лекции каждый студент должен:

1. Ознакомиться с теоретическим материалом, представленным в Книге. Все возникшие вопросы по теории будем разбирать на лекции.
2. Приготовить для работы на лекции документ Практика\_3.
3. Выполнить домашнее задание в ELFu к Лекции 2.
4. Тренировать произношение скороговорок из Лекции 2. Произношение скороговорок будет проверяться на лекции.

 МЯГКИЕ и ТВЕРДЫЕ СОГЛАСНЫЕ

 Практика\_3

**Домашнее задание:**

-  транскрипция.jcl
-  Скороговорка\_[м – м']
-  Скороговорка\_[б – б']
-  Скороговорка\_[т – т']

В каждой лекции есть инструмент «Книга», который содержит всю необходимую теоретическую информацию для лекции.

**1 МЯГКИЕ и ТВЕРДЫЕ СОГЛАСНЫЕ.**

В русском языке большинство согласных могут быть твёрдыми и мягкими (парными по твёрдости – мягкости), например:

[б-б'] : был – бил	[л-л'] : лук – люк
[п-п'] : пост – пёс	[з-з'] : козы – Зина
[в-в'] : вол – вёл	[с-с'] : сад – садем
[ф-ф'] : форма – ферма	[р-р'] : рад – ряд
[м-м'] : мал – мял	[г-г'] : год – гид
[д-д'] : дым – Дима	[к-к'] : кот – кеды
[т-т'] : том – Тёма	[х-х'] : холм – хитрый
[н-н'] : ныл – Нил	

В левом верхнем углу вы видите навигацию по Книге, для удобства перехода между главами.

Кроме Книги к каждой лекции в формате .pdf прикреплена практическая часть, с которой студенты будут работать на практическом семинаре.

Домашнее задание состоит из двух частей: задания на транскрипцию и скороговорки. При создании задания на транскрипцию возникла существенная проблема с воспроизведением кириллических символов в системе. Проблема была решена использованием программы Hot Potatoes, в частности его инструмента JCloze. В результате задание на транскрипцию выглядит следующим образом:

транскрипция.jcl

Gap-fill exercise

Fill in all the gaps, then press "Check" to check your answers. Use the "Hint" button to get a free letter if an answer is giving you trouble. You can also click on the "?" button to get a clue. Note that you will lose points if you ask for hints or clues!

путь [ ] грудь [ ] огонь [ ] снял [ ] костюм [ ] гоню [ ] магазин [ ] мой [ ] май [ ] ем [ ] поёт [ ] мыло [ ] Мила [ ] выставка [ ] видно [ ] сок [ ] всё [ ] съёмка [ ] сел [ ] съел [ ] газёта [ ] вес [ ] весь [ ]

л | ' | ' | й | и | з | м | в | е | д | к | М | л | н | г | п | а | о | ф | т | у | э | ъ | с | ы | р

Check Hint

Студент может проверять правильность своих ответов как постепенно, так и в конце задания. В случае ошибки система укажет на ошибочные транскрипции, также есть опция «подсказки». Недостатком (а может и достоинством) программы является то, что студент не может оставить транскрипцию с ошибкой. Программа укажет ему на транскрипции с ошибками и разрешит закончить задание только после их исправления.

Следующее задание для домашней работы — это отработка произношения. Ввиду большого количества студентов в группе, возможности корректировки произношения индивидуально у каждого студента весьма ограничены. Поэтому было предложено решение в виде тренировки скороговорок в режиме домашней работы.

## Скороговорка [б – б']

Бѣлый снег. Бѣлый мел.

Бѣлый сахар тоже бел.

А вот бѣлка не белá,

Бѣлой дáже не былá.

Бык бодáется с быкóм,

Убегáет всё кругóм.

Берегí, белúн, бокá

От бодлúвого быкá.



Кроме текста скороговорки, которая обрабатывает теоретический материал, разобранный на лекции, прикреплен и .mp3 файл с данной скороговоркой, записанной носителем языка. Задача студента отработать и максимально приблизить собственное воспроизведение к услышанному. На данном этапе успешность студента в произношении скороговорки будет проверяться на практическом семинаре, однако, в будущем планируется усовершенствовать курс с тем, чтобы студенты могли записывать свои версии скороговорок и вкладывать их в задание для проверки.

Кроме указанных основных заданий курса имеются также задания на понимание услышанного: после прослушивания аудиозаписи, студенты должны вставить пропущенные слова в текст услышанной записи. Слова необходимо записывать орфографически правильно, чем отбатывается навык правильного письма и соотношения звуковой и письменной формы слова.

Таким образом предполагается освободить значительную часть времени, затрачиваемого раньше на объяснение теории и проверку домашнего задания, для практической и индивидуальной работы с учениками на семинаре. Однако стоит отметить, что совместное функционирование онлайн курса и практического семинара будет осуществлено лишь в осеннем семестре 2014 года. Мы надеемся, что результатом этого будет усовершенствование курса и повышение эффективности преподавания.

## Литература:

1. Mudrák David. Implementace vzdělávacího prostředí Moodle v českých školách / [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://gynpo.lf1.cuni.cz/Data/files/E-learning/moodle.pdf>. Дата обращения: 27 июля 2014 года.
2. <http://docs.moodle.org/archive/ru/Обсуждение:Философия>
3. <https://elf.phil.muni.cz/elf2/course/view.php?id=2207>



*Смирнова Ю.Г.*

*кандидат педагогических наук, доцент  
Алматинский университет энергетики и связи  
Алматы, Республика Казахстан*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО УЧЕБНИКА (УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ) ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**Abstract.** The article deals with linguodidactic characteristics of a modern textbook. As the title implies the article describes goals, problems and challenges of conceptual planning. It is spoken in details stages of creating. It is reported about experience in creating testing textbook. The article is of great help to authors, experts, researchers.

Концептуальное проектирование учебников и учебных пособий – актуальнейшая методическая область, вызывающая в среде специалистов жаркие дискуссии. Так, целый ряд проблем и задач концептуального проектирования учебных пособий по русскому языку был обозначен на астанинской конференции «Актуальные проблемы учебниковедения и учебного книгоиздания в условиях обновления содержания образования – 2014» (авторы докладов: Кабдулова К.Л., Журавлёва Е.А., Исмагулова Б.Х., Бурибаева М.А. и др.). Профессор Фарисенкова Л.В., известный эксперт в области методики преподавания русского языка, в ряде своих статей («Методические основы единого учебника русского языка для студентов-филологов», «Новый учебник – востребованная методическая традиция» и др.) говорит об этом и соответственно выделяет следующие проблемы, возникающие при создании учебных изданий по русскому языку: это разработка путей и способов включения в учебный процесс стандартов образования; согласование единых общегосударственных требований к составу, характеру и уровню образования с многообразием путей их достижения; выделение необходимого для каждого ученика уровня подготовки по русскому языку как основы дифференцированного подхода к обучению.

У авторов В.Г.Костомарова, О.Д.Митрофановой, М.Н.Вятютнева, Э.Ю.Сосенко и Е.М.Степановой в книге «Методика преподавания русского языка как иностранного» (1990) в разделе «Учебник как основное средство обучения» (с. 253) выделяется два типа: типовой и национально ориентированный учебник. На наш взгляд, при обучении русскому языку студентов технических специальностей представляется оправданным выбор в пользу типового учебника. Среди учебных пособий, ориентированных на эту целевую аудиторию и выстроенных по типовому принципу, есть немало изданий, зарекомендовавших себя наилучшим образом: это учебные пособия С.А.Ришиной и П.Н.Новикова «Сборник текстов и упражнений (электроэнергетика)» (1980); А.Б.Тумановой «Русский язык. Научный стиль речи (для студентов и специалистов нефтегазового профиля)» (2010), имеет рекомендательный гриф РУМС; Л.Н.Бахтиной «Русский язык для математиков» (2009); Г.М.Петровой «Русский язык в техническом вузе» (2011); Т.Е.Аросевой, Л.Г.Роговой и Н.Ф.Сафьяновой «Научный стиль речи: технический профиль» (переиздавалось многократно).

Что служит основанием судить о качестве того или иного учебника, учебного пособия?

А.Р.Арутюнов в работе «Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев» (1990) определяет набор общих правил, требований и инструкций для автора и эксперта:

«эмпирические – потому что «модельные действия» суть обобщение реальных действий авторов и рецензентов большого числа учебников;

действующие – потому что результатом выполнения инструкций являются подлинные (а не гипотетические) учебники и рецензии;

подконтрольные – потому что действия автора и эксперта опираются на однозначные инструкции и поддаются прямой количественной проверке» (с. 8). Здесь же А.Р.Арутюнов отмечает, что «системы правил такой природы и структуры не могут претендовать на универсальность и единственность».

В Казахстане на сегодняшний день приняты Правила организации работы по подготовке, экспертизе, апробации и проведению мониторинга, изданию учебников, учебно-методических комплексов и учебно-методических пособий (утверждены приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 24 июля 2012 года № 344). В них, помимо общих положений, представлены сведения о порядке подготовки учебников, учебно-методических комплексов и учебно-методических пособий, порядке экспертизы учебников, учебно-методических комплексов и учебно-методических пособий, порядке апробации учебников и порядке проведения мониторинга учебников, а также о порядке издания учебников, учебно-методических комплексов и учебно-методических пособий.

Исследователь М.Н.Вятютнев в монографии «Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы)» (1984) выделяет несколько этапов создания учебного издания (с. 5), определяющих в дальнейшем эффективность учебного издания:

1. Обоснование целесообразности создания нового или модификации старого учебника. В результате обсуждения, в котором принимают участие дидакты, методисты, авторы, составители программы, лингвисты, психологи, учителя, издатели, представители административных органов образования и т. д., формулируется общее представление о будущем учебнике, о возможностях реализации новых концепций <...>

2. Обсуждение проекта учебника.

3. Обсуждение пробных вариантов уроков, принятие решений о том, каким будет макет, шрифты, рисунки, фотографии.

4. Написание учебника и подбор иллюстративного материала.

5. Рецензирование и обсуждение законченной рукописи учебника.

6. Подготовка рукописи к печати и выпуск в свет учебника.

7. Преподавание по учебнику в течение двух-трёх лет. Сбор пожеланий, рекомендаций по дальнейшему его улучшению.

В качестве удачного примера-презентации можем привести наше инновационное учебное пособие «Русский язык. Грамматика технического текста». К настоящему моменту это единственное учебное пособие по русскому языку в Алматинском университете энергетики и связи, прошедшее успешную апробацию и имеющее рекомендательный гриф РУМС.

Пособие содержит эффективную систему заданий и упражнений по русскому языку на основе аутентичных и адаптированных текстов по математике, физике, химии, а также на базе общенаучных и общетехнических текстов, может использоваться в качестве основного по дисциплине «Профессиональный русский язык» (2 кредита, 90 часов) и дополнительного по дисциплине «Русский язык» (6 кредитов, 270 часов). Материал книги выстроен по восходящему модульному принципу: от простого к сложному, нацелен на развитие умения создавать вторичные собственные научно-технические тексты (от конспекта до выпускной работы).

Учебное пособие «Русский язык. Грамматика технического текста» предназначено для обучения студентов групп технических специальностей, изучающих русский язык как неродной (LSP, LAP). В нём представлены важнейшие аспекты грамматики текста, которые необходимо учитывать в практике преподавания русского языка как неродного или иностранного.

Пособие построено с учётом богатейшего опыта предшествующих описаний русского языка для целей его преподавания как иностранного или неродного. В книгу вошел тот материал, который не вступал в противоречие с позицией автора и его точкой зрения на осмысле-

ние грамматики как средства осуществления коммуникативных задач языковой личности в учебной, научной и профессиональной сферах. Фундаментом для построения книги автору послужило понимание текста как уровня языковой системы, соответствующего грамматическому подходу, суть которого заключается в анализе реализации логических законов развития мысли и взаимосвязи высказываний. Именно с этих позиций традиционно изучается грамматика текста, в рамках которой описываются различные типы внутритекстовых связей (формально-грамматические, логические, имплицитивные и др.), а также средства их реализации (повторы, дейктические единицы, служебные слова, акцентные выделения, распределение тематических и рематических элементов в предложении и т. д.). Хотя описание формально-грамматической структуры технического текста не вполне объясняет некоторые его признаки (в частности, смысловые и коммуникативные), но тем не менее позволяет установить основополагающие правила функционирования и использования языкового материала для построения определённых высказываний, текстов, правила их прочтения и адекватной интерпретации.

Материал учебного пособия построен по принципу «от простого к сложному», базирующемся на деятельностном, личностно-ориентированном подходе. Наиболее сложные задания отмечены знаком \*. Задания и упражнения первого раздела посвящены преимущественно работе со словом, второго – со словосочетанием, третьего – с предложением, четвёртого, самого большого раздела, – с текстом. Такая организация материала, как показывает опыт, позволяет реализовать компенсирующий (пропедевтический, корректирующий) момент в обучении отстающих студентов, а также расширить языковые и речевые возможности студентов на уровнях LSP и LAP.

Учебное пособие включает иллюстративный материал (5 рисунков, 15 таблиц), облегчающий усвоение теоретических знаний и мотивирующий познавательную деятельность студентов. Книга предназначена для работы под руководством преподавателя, материал контрольных работ может быть использован как для СРСП, так и для промежуточного или итогового контроля.

У учебного пособия «Русский язык. Грамматика технического текста» есть предшественники: это «Русский язык для технических вузов» (2009) и «Русский язык для технических вузов. Сборник текстов и упражнений» (2011). Поскольку данные пособия получили высокую оценку авторитетных экспертов в области лингводидактики (Г.Р.Кадырова, Б.К.Тунгушбаева, А.Ю.Кишенова, Л.Ю.Мирзоева, О.Я.Ким, У.А.Жапейс, Б.Р.Оспанова и др.) и многих специалистов научно-технической сферы, в настоящее время подготавливается их второе расширенное издание, ориентированное уже на новые типовые учебные программы по дисциплинам «Профессиональный русский язык» и «Русский язык».

#### **Литература:**

1. Аросева Т.Е., Рогова Л.Г., Сафьянова Н.Ф. Научный стиль речи: технический профиль: пособие по русскому языку для иностранных студентов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 312 с.
2. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М.: Русский язык, 1990. – 156 с.
3. Бахтина Л.Н. Русский язык для математиков: учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 144 с.
4. Букейханова Р.К., Смирнова Ю.Г. Русский язык для технических вузов. Сборник текстов и упражнений: учебное пособие. – Алматы: АУЭС, 2011. – 160 с.
5. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – М.: Русский язык, 1984. – 144 с.
6. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г., Вятютнев М.Н., Сосенко Э.Ю., Степанова Е.М. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 268 с.
7. Оспанова Б.Р. Научный стиль речи как аспект обучения языку специальности: учебное пособие. – М.: Академия Естествознания, 2013. Электронный ресурс. Режим доступа:

<http://www.rae.ru/monographs/220-6894>] Дата обращения 31.07.2014.

8. Петрова Г.М. Русский язык в техническом вузе: учебное пособие для иностранных учащихся. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 144 с.
9. Ришина С.А., Новиков П.Н. Сборник текстов и упражнений по русскому языку (электроэнергетика): учебное пособие. – М., Русский язык, 1980. – 200 с.
10. Смирнова Ю.Г. Русский язык для технических вузов: учебное пособие. – Алматы: АУЭС, 2009. – 150 с.
11. Смирнова Ю.Г. Русский язык. Грамматика технического текста: учебное пособие. – Алматы: АУЭС, 2013. – 200 с.
12. Туманова А.Б. Русский язык. Научный стиль речи: учебное пособие по практическому курсу русского языка (для студентов и специалистов нефтегазового профиля). – Алматы: КБТУ, 2010. – 153 с.
13. Тунгушбаева Б.К., Кишенова А.Ю. К вопросу преподавания русского языка в техническом вузе // Наука и образование – ведущий фактор стратегии «Казахстан – 2030»: труды междунар. науч.-практ. конференции. – Караганда: КарГТУ, 2012. – С. 232-235.
14. Фарисенкова Л.В. Методические основы единого учебника русского языка для студентов-филологов. Электронный ресурс. Режим доступа: [[http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28\\_337](http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_337)] Дата обращения: 31.07.2014.



*Smorodinskaya T. E.*  
*PhD, Professor*  
*Middlebury College*  
*Middlebury, VT, USA*

## **DIGITAL ANTHOLOGY OF THE RUSSIAN SCHOOL CANON IN LANGUAGE TEACHING**

**Abstract.** The article addresses the issues of reading at the beginning and intermediate levels and presents a digital collection of texts. The criteria for selection is based on the Russian school canon in order to provide the cultural aspect of the reading. The texts included in the Russian school curriculum do shape contemporary Russian cultural, social and political discourse; therefore it is important to familiarize learners of Russian with this reading list. Each text is presented in three variations: to be used at the beginning, intermediate and advanced levels; versions are glossed, and supplemented by links to videos, film adaptations, songs, etc. The benefits of this digital collection is that it can be altered, changed, and expanded at any time, is free for the students, and the choice of the text is not based on teacher's taste, but rather on the assumption that it is familiar to an average Russian attending high school.

Teaching Russian has been affected by the shift in methodological approach from grammar-translation method to communicative approach much later than other languages. Thus, the majority of authors of contemporary language textbooks used on the US market are the people who promoted communication and student-centered activities back in the 80s and 90s. There is nothing wrong with communicative approach, oral proficiency and “natural” language acquisition. The ideas developed by Tracy Terrell and Steven Krashen applied in contemporary classroom continue to be effective and productive. However, one of the results we observe in teaching Russian is that there is an obvious deficit of texts available for beginners and intermediate students to read in the textbooks. The problem is what type of texts do our students read in the first two years of studying the language, what are the criteria we use to choose texts for our students, the efficiency of those choices, and accessibility of those readings.

Current Russian language textbooks for beginners contain mostly dialogues, e-mails, short



adds, letters or blogs, but very few third-person narratives. One of the most popular textbooks *Голоса* by R. Robin, K. Evans-Romaine, G. Shatalina and J. Robin, or any other on the US market for that matter, can serve as a good example. By the end of the first year students read short biographies, descriptions of geographical zones and cities, or someone's personal account of the events happen in the past (usually in the form of a letter or a blog). The authors of the textbooks usually compose those readings themselves, which make them predictable, dull and artificial. Textbooks designed for intermediate students often include additional readings in the book itself or in the workbook. For example, in a popular intermediate course *В пути* by O. Kagan, F. Miller and G. Kudyma, there is a section called *Чтение для удовольствия*. However, the choice of the texts included is rather random: one can find A. Kurpin's story *Слон*, excerpts from L. Tolstoy's *Анна Каренина*, I. Turgenev's *Вешние воды*, N. Gogol's *Нос*, first page of F. Dostoyevsky's *Идиот*, A. Chekhov's *Глупый француз*, first three pages of the Chekhov's *Три сестры*. Literary texts (adapted and abridged) make it into the textbook based on the following criteria: correspondence with the grammar or communicative theme of the lesson; linguistic accessibility of the text; or completely arbitrary choice of an author, who recently read a story and liked it. Various published anthologies or collections of short stories intended for reading in a language course are either united by a time period, or level of language competency, or a theme. As a rule they are expensive, and are not worth buying unless one plans to use most of the material. For example, *The Golden Age: Readings in Russian Literature of the Nineteenth Century* by S. Rosengrant and E. Lifschitz (1995), which includes certain works and excerpts of Russian classics; *Easy Reading in Russian. Russian Classic Fairy Tales. Adapted texts for easier reading to learn Russian* by I. Ivanishko (2012), etc. As a result instructor frequently buys an anthology and makes copies for students of one or two selected texts.

In our day and age the answer to those problems is a digital, virtual library of texts. In this article I am going to present an example of such digital collection, which has several features making it flexible, multifunctional and relevant. The first and foremost question was what to include, and define the selection criteria for the digital anthology. We decided to combine language teaching with the cultural relevance of the text. Only texts from the Russian school canon are included in the collection, with the assumption that an average Russian native speaker who attended middle and high schools in Russia is well familiar with those works. These texts are also included in ЕГЭ (the universal test similar to SAT). We decided to begin with the 19<sup>th</sup> century canon, as it seems to be more stable and "fixed" in the Russian school curricula (as opposed to a more controversial 20<sup>th</sup> century literary program).

The selection is based neither on the taste of the instructor, nor on the artistic merit of the works. In fact, not all of them belong to the "Canon of the Great Masterpieces of Russian Classical Literature." However, these works do shape contemporary Russian cultural, social and political discourse. In Russian language acquisition theory they are called *прецедентные тексты*. Frequent allusions and references to characters, plots, and situations from these readings prove their relevance for students of Russian language, literature, and culture. Jokes, songs, political cartoons, contemporary films, and colloquial expressions will be more accessible if students are familiar with the school canon of classical Russian literature, rather than the works which are composed by language teachers or comprise the western canon of Russian classical literature taught at American universities in translation. At present, it happens often that a Russian major, who is fluent in the language, went abroad and took several courses on literature and culture, never encountered in his years of study such cultural idioms as *Муму*, *Золотая рыбка* or *Левша*.

In our collection each text is presented in three variations: to be used at the beginning, intermediate, and advanced levels. The beginner's version is usually a simple retelling of the plot or is adapted to fit the linguistic abilities of the reader; the intermediate version is abridged and in some cases adapted; and the advanced version is presented in its original. The versions are glossed,

and glossary is amended based on the version. Finally, each text is supplemented by the links to videos, film adaptations, songs, jokes, etc. In case of a novel, such as I. Goncharov's *Обломов*, we selected several excerpts, which include the most discussed, frequently quoted and important scenes: the introductory descriptions of Oblomov (part 1, chapter 1 and 5) and Shtolts (part 2, chapter 1 and 2), and the debate between the characters (part 2, chapter 4) in which they articulate their worldviews. In case of large novels the advanced version is absent, instead we provide a link to an on-line library containing the original. Another example is A. Pushkin's *Золотая рыбка*. The text for beginners is a shortened retelling of the plot in prose; text for intermediate students is an abridged version of the original verse; and text for advanced learners is the original work.

The site does not contain any questions, language assignments, and does not suggest any additional activities. We understand that each instructor might have their own grammar, communicative or pedagogical agenda, they might use those texts as additional reading to the textbooks they use, and can work with the texts in a variety of ways best fit to the learning goals of their students. But such digital anthology can serve as a resource to compensate for a culturally significant narrative often lacking in the textbooks. The benefits of this digital collection is that it can be altered, changed, and expanded at any time; it is free for the students and provides instructors with the flexibility on the amount of material used in a particular course.

One of the peculiarities of the literature curriculum in Russian schools is that children are encouraged to read a lot of poems, and often learn them by heart. Works from the poetry school canon had been used by many textbook authors, but on our website we decided to present the Russian school poetry canon of the 19<sup>th</sup> century as complete as possible. Poems are presented in the original, but glossed and equipped with commentary.

Finally, it is the work in progress, and it will never reach its final completion, which is one of the advantages that digital technology grants us in education.



*Снигирева Т. А.*

*доктор филологических наук, профессор*

*Подчиненов А. В.*

*кандидат филологических наук, доцент*

*Уральский федеральный университет*

*Екатеринбург, Россия*

## НАЦИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС В РОМАНАХ Б. АКУНИНА

**Abstract.** The article is devoted to the nature of the artistic representation of the national discourse in Boris Akunin's work. The material for analysis was the literature project "The Adventures of Erast Fandorin", the essays of the writer and his book "The Love for History" being actively involved. As a result, there is shown what devices the writer uses through putting the nations in a situation of cultural dialogue in his novels, therefore revealing their ethnical individuality and, at the same time, clichés and stereotypes of this identity.

**Key words:** national identity, national barriers of perception, national mirrors, cultural dialogue

Б. Акунин относится к тем современным писателям, для которых проблемы национальной принадлежности и национального *modus vivendi* являются важнейшими и так или иначе непосредственно представленными в творчестве: от знаменитого литературного проекта «Приключение Эраста Фандорина» до книги-блога «Любовь к истории». Особый путь России, «тайна русского характера», предопределенность трагизма русской истории, особое географическое положение, парадоксально соединяющее азиатчину и европеизм – все названные вопросы находятся в центре внимания филолога, переводчика, автора книги «Писатель и самоубийство», публицистического эссе

«Но нет Востока и Запада нет (о новом андрогине в мировой литературе)», а так же автора романов, которые «могут примирить с коммерческим письмом любителей изящества и словесности» [5; 2].

В силу особенностей своего происхождения (грузин по отцу и еврей по матери), своего воспитания (русская культура), своего образования (английская школа, историко-филологическое отделение Института стран Азии и Африки), своей первоначальной профессии (историк-японист, переводчик с японского и английского языков) Б. Акунин не мог не обратиться к проблеме национальной идентичности во всей ее сложности и противоречивости. Он любит повторять: «Я космополит, поскольку охотно и даже жадно впитываю извне любые новшества и культурные влияния, которые мне по душе. Я патриот и даже империалист в том, что касается экспансии русской литературы (поскольку лицо заинтересованное)» [4; 281].

Б. Акунин – писатель, остро ощущающий свою безусловную принадлежность русской культуре, пишущий по-русски, но всегда помнящий о своей некой «инаковости», что дает ему возможность осмысливать русскую ментальность, характер, историю, судьбу и место России в мире, по крайней мере, с двух позиций: изнутри и несколько отчужденно-отстраненно и, с художественной точки зрения отстраненно.

Писатель в свойственной ему манере выполняет те функциональные задачи, что были всегда свойственны русской литературе: «Как известно, русская культура, литературоцентрична; поэтому в репрезентации национального дискурса принадлежит особая роль, она становится одной из ведущих составляющих в саморефлексии нации и конструировании национального воображаемого» [5; 6].

Б. Акунин ставит в своих романах нации перед лицом друг друга, выявляя их самобытность или штампы и стереотипы этой самобытности. Но в книге «Любовь к истории» он, прежде всего, ставит Россию перед собственным мировоззренческим зеркалом, в результате чего в жестко-публицистической манере обрисовывает систему «черт русской ментальности по Акунину». Обращая внимания на отсутствие в русском языке у глагола «победить» будущего времени в единственном числе, писатель видит «в этой загадочной прорехе», во-первых, признак национального пессимизма, во-вторых, неверие в силы одного отдельно взятого человека, причем “не кого-то там («он» или «она» запросто «победит») и не коллектива («мы победим», это без вопросов), а неверие лично в себя” [4; 59]. Б. Акунин склонен отдать первенство в русской душе «карамазовщине», но не «обломовщине»: “С легкой руки Достоевского, который сложил химическую формулу «истинной русскости» из трех главных ингредиентов (Митино «Широк человек», Иваново «Если Бога нет», Алешина «Слеза ребенка») и, во имя объективности, кинул в этот гремучий раствор горстку федоркарамазовской грязи и щепотку смердяковщины, весь мир вот уже 130 лет спорит, какой из карамазовских компонентов нашего нацхарактера самый русский. Разумеется, лидирует Митя с его безудержностью в высоком и низком, хорошем и плохом” [4; 185]. С точки зрения писателя, «оборотные стороны отсутствия чувства меры – дубовая упертость и героическая стойкость» [4; 186]. Б. Акунина интересует то, как самоидентифицирует себя русский человек, с неперемнностью выделяя такие качества, как сердечность, душевность, открытость, простоватость, доброта. Уже в своем романном творчестве он позволяет себе (не без иронии) «разыграть» уверенность русских в своей особой сердечной душевности. Так, в «Коронации, или последний из романов», Зюкин, будучи лакеем, сравнивает себя с англичанином Фрейби, находящемся в этой же должности: «... я задумался о том, что английские батлеры, конечно, всем хороши и свое дело знают, но кое-чему у нас, русских служителей, все же могли поучиться. А именно – сердечности. Они просто обслуживают господ, а мы их еще и любим. Как можно служить человеку, если не испытываешь к нему любви? Это уже какая-то механистика получается, будто мы не живые люди, а автоматы. Правда, говорят, что английские дворецкие служат не господину, а дому – подобие кошек, привязываются не столько к человеку, сколько к стенам. Если так, то этакая привязанность не по мне» [6; 24].

Такие качества русских, как вороватость и незаконопослушность, писатель склонен рассматривать «как защитную реакцию русского человека на недружественность государства» [4; 280]. Более того, Акунин не преминет подчеркнуть уникальную странность русских – некую гордость за свои недостатки. Так, будучи в Англии, Зуров с удивлением и гордостью замечает: «У нас бесприютную кобылу в два счета бы увели, а здешний народ квелый, нерасторопный. Не додумались». [6; 50]. Или читаем в другом романе: «Опасное место. Это вам не парижские тайны, а Хитровка. Чикнут ножиком, и поминай как звали» [7; 147]. Парадоксальная мысль о том, что «наше» преступление «человечнее» иноземного постоянно варьируется в текстах писателя. Например, в повести-триллере «Декоратор», в

котором автор делает допуск, альтернативный общепринятой точке зрения: Джек-потрошитель становится под его пером русским по происхождению, – есть следующий пассаж о том, что в России «режут, но не так»: «тут не обычным христианским злодейством пахнет. Во всех этих потрошениях чувствуется дух изуверский, ненашенский. Православные много свинства творят, но не этак. И не надо нести чушь про лондонского Джека, который якобы был русским и теперь вернулся позабавиться на родных просторах» [8; 250].

Наконец, Б. Акунин сортирует «вехи отечественной истории по одному главному параметру: способствовало то или иное историческое событие прогрессу ЧСД (чувство собственного достоинства) в соотечественниках либо же понизило эту характеристику, которая <...> явственней всего определяет качество всякого народа» [4; 134]. Причем, «имеется в виду качество не отдельных людей, а общества в целом: способность к самоорганизации и самодисциплине, законопослушность, трудовая и бытовая этика» [4; 292]. И в этом смысле для писателя Россия – «троечница, Япония – пятерочница».

У Акунина нет ни одного текста, в котором Россия и русский человек не представляли в зеркале чужой национальной оценки, и формулой ее может быть фраза из романа «Нефритовые четки»: «На странице иностранной хроники много писали о России – как обычно, неприятное» [9; 271]. Россия в зеркале всего мира выглядит весьма огорчительно для русского человека. Прежде всего, она воспринимается как явная угроза для всех, о чем прямо в минуту предгибельной откровенности говорит турок Анвар: «Ваша огромная держава сегодня представляет главную опасность для цивилизации. Своими просторами, своим многочисленным, невежественным населением, своей неповоротливой и агрессивной государственной машиной» [10; 94]. В романах Акунина постоянно варьируется мысль о том, что Россия воспринимается как страна не только опасная, но и непонятная, отклонившаяся от нормы: «Должно быть, он (Фандорин – Т.С., А.П.) принадлежит к тому сословию, которое в России называется итальянским словом *intelligenza*, кажется, подразумевая образованный европейский класс. Согласитесь <...>, что общество, в котором европейский класс выделяется в особую прослойку населения и при этом именуется иностранным словом, вряд ли можно причислить к разряду цивилизованных» [11; 51]. Даже особая роль литературы в России может восприниматься как отклонение от нормы: «Хорошая литература, не хуже английской или французской. Но литература – игрушка, в нормальной стране она не может иметь важного значения» [10; 196]. Восприятие «русской угрозы» и «русской непредсказуемости» отчасти разделяется автором, но (вспомним: «Я патриот и даже империалист в том, что касается экспансии русской литературы») для Акунина и его любимого героя особая роль литературы в России коренится в ее географическом, природном, историческом, душевном естестве: «Ездоки санного поезда предавались двум извечным российским удовольствиям – дорожному пению и дорожной беседе» [9; 484].

Художественный мир Акунина никогда не бывает мононационален. И дело не только в географической широте и свободе его художественного пространства: от Москвы, Петербурга, русского провинциального Заволжска, русского староверческого Севера до Англии, Франции, Японии, Германии, Швейцарии, Болгарии, Америки, Турции, Азербайджана и т.д. Дело в том, что Акунин любит разыгрывать «национальную карту» буквально на всех уровнях текста. И здесь возникает, наряду с авторским мировоззренческим и «цивилизационным» зеркалами, в которых отражена Россия, еще одна система национальных зеркал. Ее создают и в нее «вглядываются» фактически все народы и категорически не узнают себя при полной уверенности в том, что их собственное оценочное зеркало, в котором проступает лицо другой нации, не искажает действительные черты «другого». Причем эта «взаимонеузнаваемость» наций под пером Акунина становится все резче, что вынуждает писателя в своем последнем романе «Черный город» сделать предупреждение «От автора (во избежание недоразумений)», напечатав его на авантитуле: «Я с совершенно одинаковой симпатией отношусь и к азербайджанцам, и к армянам, глубоко уважаю обе эти нации и продолжаю надеяться, что они помирятся» [12; 1].

Б. Акунин – всеми признанный стилист. В аннотациях к изданиям фандоринского проекта обращается внимание на то, что они написаны «чистым филигранным русским языком» [5; 4]. Стилизаторская филигранность текста Акунина безусловна, но «чистота» русского языка всегда оттенена, разбавлена и подчеркнута иноязычием самого разного свойства и характера вплоть до того, что редко кто из героев говорит правильным русским языком. Тексты Акунина буквально переполнены фразами на французском, немецком, японском, турецком, азербайджанском, армянском и требуют специального перевода в сносках. Часто употребляются иностранные слова, «вкрапленные» в русскую

речь и переведенные в самом тексте. В романах писателя звучит «плохой русский», «плохой немецкий», «плохой английский», «плохой французский». Одной из резких черт Фандорина (наряду с ранней сединой при молодом лице) становится заикание. Дворецкий Зюкин, для которого Фандорин так и остался «странным и неприятным господином» делает весьма любопытное заключение по этому поводу: «Я и раньше замечал, что, говоря на иностранных языках Фандорин совершенно не заикается, но у меня не было времени задуматься над этим удивительным феноменом. Судя по всему, его недуг – а я читал, что заикание является именно психическим недугом, – каким-то образом был связан с изъяснением по-русски. Уж не сказывалась ли в этом спотыкании на звуках родной речи скрытая враждебность к России и всему русскому?» [6; 386]. Впрочем, Зюкин, решительно отделяющий себя от «этого» народа, столь же мало русский, как и Семья, которой он служит: «Наверное, я вовсе ничего не чувствовал. Очевидно, со мной произошла своего рода *paralysieemotionnelle* (далее в тексте дается сноска: «Эмоциональный паралич» (*фр*). – Т. С., А. П.) – не знаю, как сказать по-русски» [6; 431].

Сродни языковой игре игра, воплощенная в поэтике названий. При наличии в творчестве писателя названий, прямо или косвенно указывающих на «русскость» текста («Статский советник», «Особые поручения»), немало и таких, что содержат прямой иноземный («Нефритовые четки», «Коронация») или общекультурный акцент («Азазель», «Смерть Ахиллеса») или прямо вводят инонациональный сигнал – «Турецкий гамбит». В сборнике новелл «Нефритовые четки» принцип национального смешения особо очевиден, поскольку уже в самих названиях репрезентировано несколько культур. «Сигумо», «Table-talk 1882 года», «Чаепитие в Бристоле» – прямая национальная маркировка. «Долина мечты» (американская мечта) и «Перед концом света» (русская эсхатология) – косвенная. «Скарпея Баскаковых» – узнаваемость классической «Собаки Баскервилей», перенесенной на русскую почву. «Узница башни, или Краткий, но прекрасный путь трех мудрых» – указание и на «Узника замка Иф», и бесконечные легенды, в том числе русские, о прекрасной узнице, и мудрые притчи Востока).

Б. Акунин любит смешивать два традиционных сюжета: «приключения иностранцев в России» и «русский за границей». Зачастую героям его романов нужно выбрать и разоблачить один из двух заговоров: нигилистический (= революционный) или международный. Предпочтение чаще отдается второму, поскольку он является более всего национально маркированным. Типично русского героя в общепринятом смысле у Акунина почти нет. «Типично русский», с точки зрения писателя, тот, кто соединил в себе несколько кровей и обладает той способностью, которую Достоевский определил как «всемирная отзывчивость». Таков Фандорин, род которого ведется от Фон Дорна. Герой, как и его создатель, уже в четвертом романе литературного проекта («Смерть Ахиллеса») становится япономаном, что, впрочем, не исключает улыбки автора, в какой-то степени оборачивающейся и самоиронией. Так, начав расследование загадочной гибели Белого генерала, Фандорин пытается сконцентрироваться согласно воспринятой им в Японии системе. В описании этого непростого процесса есть деталь, которая переводит ситуацию в иронический модуль: «Взгляд коллежского асессора был устремлен на собственный живот, если точнее – на нижнюю пуговицу вицмундира. Где-то там, под золотым двуглавым орлом, располагалась магическая точка тандэн, источник и центр духовной энергии» [7; 24]. Один из постоянных оборотов речи Фандорина связан с отсылкой отнюдь не к православным основам этики: «Как сказал Конфуций, благородный муж должен сам нести ответственность за свои ошибки» [7; 235]. Но Акунин не преминет вернуть своего героя к русской ментальности и русским бесшабашным поступкам (хотя, на первый взгляд, это противоречит логично-рассудочному характеру Фандорина): «В голове мелькнула истинно российская, абсолютно неконфуцианская максима «эх, была не была!», и Фандорин бесстрашно ринулся навстречу самому рискованному приключению всей своей жизни» [9; 445].

Национальные кросс-образы, являющиеся, как правило, героями положительными, противостоят всегда отрицательным героям-космополитам, преступникам-убийцам. Такова международная авантюристка, убийца Рената Клебер («Левиафан»). Таков профессиональный убийца Ахимас Вельде («Смерть Ахиллеса»). Акунин непременно и в портретной характеристике подчеркнет невозможность хотя бы приблизительно установить национальные корни. Вот, к примеру, описание Ахимаса: «По виду не то британский лорд, не то современный предприниматель – новая космополитическая порода, начавшая задавать тон и в Европе, и в России» [7; 337]. По Акунину, Ахимас становится профессиональным убийцей, поскольку у него было три бога и три языка (смесь голландского с немецким – от отца, чеченский – от матери, русский – от среды, в которой вращался). В результате, Ахимас остался без Бога («Бога нет») и без языка («молитвы – глупость»). И в этом Акунин видит

причины абсолютного пренебрежения своего героя к чужой жизни.

С точки зрения современного писателя, языковые, визуально- антропологические, физиологические, бытовые барьеры – следствие инаковости ментального характера. Барьер чужого, вплоть до чуждого сознания порождает комический, но чаще трагикомический конфликт, непреодолимый для массового сознания.

Принцип зеркальности построения текста при изображении конфликта национального непонимания и, как следствие, неприятия «чужого» становится ведущим. Например, японец Гинтаро Аона глазами француза «папаши Гоша» представлен так: «Вообще же дикарь дикарем. В салоне обмахивается ярким бумажным веером, будто педераст из развеселых притонов на рюРиволи. По палубе разгуливает в деревянных шлепанцах, хлопчатом халате и вовсе без панталонов. Гюстав Гош, конечно, за свободу, равенство и братство, но все-таки не следовало такую макаку в первый класс садить» [11; 25]. А в восприятии японца «типичной» англичанкой вообще недвусмысленно ощутим привкус расизма: «Вот он, подлинный лик улыбочивого азиата. Человек с таким застывшим, безжалостным лицом способен на что угодно. Все-таки представители желтой расы не такие, как мы, – и дело вовсе не в разрезе глаз. Внешне очень похожи на людей, но они совсем другой породы» [11; 137].

Но не менее остра, открыто физиологична модель восприятия японцем европейцев: «Семь лет жизни среди рыжеволосых варваров так и не приучили меня к некоторым их отвратительным привычкам. Когда я вижу, как утонченная Клебер-сан режет ножом кровавый бифштекс и потом облизывает розовым язычком покрасневшие губы, меня начинает тошнить» [11; 110–111].

Роман «Левиафан», цитаты из которого приведены, занимает в фандоринском проекте жанровую ячейку «герметичный детектив» и фактически становится писательским экспериментом, который связан с проблемой национальной и инонациональной идентификации. Система зеркал в закрытом пространстве расставлена весьма жестко: на одном полюсе – русский, другом – японец. Французы, англичане и сын раджи и французской танцовщицы оказываются внутри русско-японского экрана.

Помещая героев «Левиафана» в салон «Виндзор», Б. Акунин сразу же начинает играть с национальной атрибутикой, поскольку Виндзор («Бархат здесь был золотисто-коричневого оттенка, а на льняных салфетках красовался виндзорский герб» [11; 23]) – резиденция английской королевы, но «Левиафан» – совместный англо-французский проект, посему конфликт «лягушатники – островитяне» становится внешним конфликтом развития интриги и как бы подсвечен откровенно иронической авторской интенцией. Такова сцена спора представителей полиции о том, кем – англичанами или французами – будет казнен преступник (ситуация приобретает особый комизм еще и благодаря тому, что истинные преступники присутствуют при этом споре). Гош считает, что улики «более чем достаточно для того, чтобы любой суд присяжных отправил голубчика на гильотину.

Инспектор Джексон внезапно качнул головой и буркнул:

– Tothegallows.

– Нет, на виселицу, – перевел Ренье.

Ах, англичанин, черная душа! Вот пригрел змею на груди!

– Но позвольте, – закипятился Гош. – Следствие вела французская сторона. Так что парень пойдет на гильотину!

– А решающую улику, отсутствие скальпеля, обнаружила британская. Он отправится на виселицу, – перевел лейтенант.

– Главное преступление совершено в Париже! На гильотину!

– Но лорд Литтлблэ – британский подданный. Профессор Свитчайлд тоже. На виселицу» [11; 215].

Но конфликт взаимного англо-французского неприятия моментально снимается, когда европейское начинает противостоять азиатскому. Б. Акунин доводит ситуацию неприятие другого до гротескного абсурда, когда Гош, предположив, что японец и есть чудовищный убийца, при сочувствии «Виндзора» восклицает: «Я, господа, имею немалый опыт общения с подонками общества. Сгоряча наш бандюга может и младенца в камин бросить, но чтобы вот так, с холодным расчетом, недогнувшей рукой.... Согласитесь, господа, это как-то не по-французски и вообще не по-европейски» [11; 207]. Парадоксальная мысль о том, что «наше» преступление «человечнее», оказывается, характерна не только для русских.

Б. Акунин не устает под разной оптикой показывать ярмарку национального тщеславия, но убежден в том, что интеллектуальность и аналитизм могут снять комплекс инонационального неприятия. Если

вспомнить классификацию трех типов мироотношения М. Вебера<sup>2</sup>, то Фандорину свойственны все три типа человеческой деятельности по отношению к миру. Приспособление к миру – это способность героя понимать «другого»; бегство от мира – это его постоянные и чаще всего внешне вынужденные и внутренне необходимые отъезды из России; овладение миром – это владение ситуацией и обстоятельствами. Фандорин нередко использует психологически самый простой путь: приспособить «чужого», поглотить его по формуле «он, как мы» или, точнее, «он – почти как мы»: «Русский дипломат – человек глубокого, почти японского ума. Фандорин-сан обладает неевропейской способностью видеть явление во всей его полноте, не увязая в мелких деталях и технических подробностях. Европейцы – непревзойденные эксперты во всем, что касается **умения**, они превосходно знают **как**. Мы же, азиаты, обладаем мудростью, ибо понимаем, **зачем**» [11; 122].

Другой путь – не приспособить, но понять другого, именно тогда начинает работать формула «он как я». Название книги «Нефритовые четки», объединяющее десять новелл, чрезвычайно полисеманлично: от бытового контекста (любимые четки Фандорина) до национально-исторического (каждая четка – народ со своим укладом и этническими традициями и заблуждениями) и философского (только собранные в одну нить они символизируют гармоническую целостность мира, которую может постичь и чувство, и ясная просветленная мысль). Фандорин, обладатель четок, приходит к знанию о том, что только собранные вместе, но, оставаясь сами по себе, нации могут сохранить цивилизованный статус человечества. Именно поэтому любимый герой Б. Акунина из российского сыщика становится человеком мира, который способен навести порядок, восстановить справедливость, разоблачить преступника и в Йокогаме, и в Рио-де-Жанейро, и в Москве, в том числе в одном из центров преступного мира – Сухаревке, и Бристоле, и в американском салуне, и в староверческом скиту, и в английском замке, и в русской дворянской усадьбе.

#### Литература:

1. Бреева Т. Н. Национальный миф в русском историософском романе рубежа XX–XXI веков. Казань: Казан. гос. ун-т, 2010 – 272 с.
2. Вебер М. Избранное. Образ общества. М.: Юрист, 1994. – 704 с.
3. Черняк М. А. Акунин: перезагрузка образца 2012 года (к вопросу о ревизии ценностей) // Культурные товары XXI века: ревизия ценностей массовой культуры и ее потребители. Екатеринбург: Изд. дом «Ажур», 2012. С. 84–96.
4. Акунин Б. Любовь к истории. М.: ОЛМА МЕДИА Групп, 2012. – 304 с.
5. Акунин Б. Азель. Москва - Назрань: Захаров. АСТ, 2000. – 237 с.
6. Акунин Б. Коронация, или последний из романов. М.: Захаров, 2006. – 447 с.
7. Акунин Б. Смерть Ахиллеса. М.: Захаров, 2007. – 428 с.
8. Акунин Б. Декоратор // Акунин Б. Особые поручения. М. Захаров, 2005. С. 157 – 350.
9. Акунин Б. Нефритовые четки. М.: Захаров, 2009. – 703 с.
10. Акунин Б. Турецкий гамбит. М.: Захаров, 2000. – 222 с.
11. Акунин Б. Левиафан. М.: Захаров, 2005. – 319 с.
12. Акунин Б. Черный город. М.: Захаров, 2012. – 368 с.,

---

<sup>2</sup>М. Вебер считал, что конфуцианскому и даосистскому мироотношению соответствует состояние приспособления к миру, индуистскому и буддистскому – бегство от мира, иудаистскому и христианскому – овладение миром [2].

*Соколова И.В.*  
*кандидат филологических наук, доцент*  
*Дальневосточный федеральный университет*  
*Владивосток, Россия*

## ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ВЕЧНОЙ ТЕМЫ ЛЮБВИ В НОВЕЛЛИСТИКЕ МИЯМОТО ТЭРУ<sup>10</sup>

**Abstract.** The paper covers on the specifics of love theme based on books by Japanese writer Teru Miyamoto. Artistic content of the theme expresses and analyzes ethnocultural motives related to Japanese national specifics. Love theme development is studied on all the levels of text's artistic structure: narrative arrangement, system of characters, motive, plot collisions, conflict, chronotope, scenery.

Современный мультикультурный мир динамичен, процессы межкультурной коммуникации ускоряются благодаря новым технологиям. В жизни человечества XXI века с её устремленностью к глобализации по-прежнему актуализирован процесс диалога культур, расширения культурного пространства, обретения в нём нового видения на основе взаимодействия разнообразных национальных традиций.

Коммуникативный потенциал литературы безграничен. Книги через культурные коды, отражающие те или иные национальные представления и ценности, знакомят народы и объединяют времена. При уникальности и самобытности любого народа литература – это мост, соединяющий самые разные берега культуры. Художественное произведение, раскрывая духовный мир автора в контексте родной для него культуры, эстетические и этические традиции народа, заставляет читателя создать собственное коммуникативное пространство текста, увидеть полноту межлитературных связей, их парадоксальное единство при разнообразии национального колорита.

Россия и Япония имеют уже достаточно долгую историю культурных связей. Но многие годы предметом изучения специалистами-востоковедами в России была древняя и средневековая японская литература. Во второй половине XX в. – начале XXI в. российский читатель получил возможность узнать творчество современных писателей Японии, не только Рюноскэ Акутагава и Кавабата Ясунари, но и Макото Сиина (р. 1944), Тэру Миямото (р. 1947), Харуки Мураками (р. 1949), Хисаки Мацуура (р. 1954), Масахико Симада (р. 1961), Каори Экуни (р. 1964) и некоторых других. К сожалению, следует отметить, что знакомство это состоялось по очень немногочисленным, за исключением книг Харуки Мураками, переводам произведений этих авторов на русский язык.

В литературном процессе Японии имя Тэру Миямото известно уже более тридцати лет, это очень популярный писатель, имеющий широкую читательскую аудиторию. В России впервые творчество Тэру Миямото стало известно через кинематограф: в 1981 году на Московском кинофестивале завоевал приз фильм, снятый по его повести «Мутная река». Кроме этой повести на русский язык были переведены рассказы писателя, его роман «Узорчатая парча». Проза Тэру Миямото практически не становилась предметом литературоведческого исследования в России.

---

<sup>10</sup> Исследование выполнено при поддержке Программы «Научный фонд» ДВФУ» соглашение № 12-05-04-110-17/13 («The project was supported by the Scientific Fund of FEFU»).



Вечные темы в мировой литературе – это скрепы, объединяющие процессы создания текста, его восприятия и интерпретации. Мотивная организация вечной темы в конкретном произведении есть способ проявления в созданной художественной картине мира индивидуально-неповторимого авторского взгляда на человека и также национального колорита. Сюжетно тема любви в мировой литературе имеет множество аспектов: первая любовь, тайна любви, ожидание любви, мечты о гармонии, диалектика любовных отношений, любовь-страсть, одухотворённость чувств и их разрушительная сила, любовные игры, проза любви, разлука, воспоминания о минувших чувствах и т.д.

В японской культуре уже в мифологии проявился ставший традиционным культ эротизма. Ни религия, ни мораль не считали сексуальные отношения грехом, а видели в этом проявление естества человека, соединение влекущего и влекомого начал. Отношение к этой стороне жизни не требовало от мужчины соблюдения тайны, стремления воспринимать подобные отношения как нечто предосудительное. В разделении жизни мужчины на разные по значимости сферы (работа, семья), его любовные отношения считались областью легальной, но второстепенной. Характерно, что большим злом считалось проявление ревности со стороны жены, ей полагалось быть покорной и сдержанной. В традиционном японском театре Но есть старинная маска ревнивой жены, наделённая ужасающими чертами внешности. Эти традиции в современной жизни, безусловно, обрели некую корректировку из-за того, что изменилось положение женщины в японском обществе. Но достаточно вспомнить, что японская культура никогда не создавала нового в абсолютном отрицании прежних традиций.

В новеллистике Тэру Миямото тема любви является одной из ведущих, основана на системе мотивов, некоторые из которых становятся лейтмотивами всей прозы писателя. В художественной реализации этой темы отчётливо проступают традиционные черты японской культуры, лишённой футуристических отказов от наследия прошлого, национальная ментальность автора и его героев. Всё это выражено в лирическом начале и поэтике намёка, локальном хронотопе и философском пейзаже, в особом нарративе героя, в отказе от внешне эффектного событийного ряда и напряжении внутреннего конфликта.

В сборнике Тэру Миямото «Собаки в разгаре лета»<sup>11</sup> выделяются три рассказа («Сжечь лодку», «Украдёшь шоколаду?», «Горячая кола»), художественное осмысление темы любви в которых делает их своеобразной маленькой трилогией. В формулировках названий этих рассказов есть скрытый императив, странный вопрос и парадоксальное утверждение. В рассказах Тэру Миямото европейский читатель открывает окрашенные национальным японским колоритом «странности» любви, которые вместе с тем легко узнаваемы благодаря читательскому опыту каждого. В текстах рассказов переплетены мотив расставания, мотив загадки женщины и неожиданной разгадки тайны, мотив воспоминаний о не случившейся любви, память о которой сохраняется долгие годы.

Рассказ «Сжечь лодку» для русского читателя синтезирует в себе слияние японской ментальности в процессе создания текста и европейской в процессе восприятия и интерпретации. В кросс-культурном контексте русской и японской литератур обнаруживается внутреннее единство тех рассказов Юрия Казакова и Тэру Миямото, в которых тема любви является ведущей. Тексты этих писателей-современников объединяет лирическое начало с доминантой рефлексии героев-мужчин, ассоциативность повествования, особая роль психологического пейзажа, стремление к постижению тайн человеческого бытия, а не к банальным развязкам.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Миямото Тэру. Собаки в разгар лета. Рассказы и повесть. Пер. с яп. М.Г. Жанцановой. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2000. – 144 с. В дальнейшем ссылки на это издание даны в тексте с указанием в скобках страниц.

<sup>12</sup> Сопоставительный анализ новеллистики Юрия Казакова и Тэру Миямото может стать предметом самостоятельного исследования.

Уже в названии рассказа Тэру Миямото «Сжечь лодку» как сильной позиции текста заявлен один из традиционных символов японской культуры – образ лодки. В образе лодки, как и в связанных с ним образах моста, реки, воды, синтезируются идея движения, жизненного потока и идея имманентной красоты бренного мира. Заложённая в названии мысль о необходимости сжечь, т.е. похоронить лодку (вспомним буддийский похоронный обряд), сразу определяет ракурс тематики произведения.

Фабульная основа текста достаточно лаконична: встреча двух любовников, проведших несколько декабрьских дней в небольшой гостинице на берегу моря. Развитие любовной темы выстраивается в этом рассказе на пересечении ряда мотивов: мотив расставания, уединения, мотив зыбкости отношений, мотив одиночества, бесприютности человека в мире природы. Мотивная организация во многом определяет конструкцию художественного мира на всех уровнях жанровой структуры текста: системы образов, сюжета, времени и места действия, пейзажа.

Принципиально важную роль в этом рассказе играет пейзаж. Он лаконичен: пустынный берег моря, ветер. Но его функции не ограничены только изображением места действия, главной является психологическая функция. Рассказ начинается с пейзажной зарисовки, которая проецируется на изображение ситуации и отношения героев к ней: «Был уже конец декабря, а на острова налетел тайфун с моря. Море... было беспокойно, завывал ветер, моросил мелкий дождь...»(с.5). Описание природы создаёт атмосферу одиночества, разлада, становится не только настроением, передаваемым автором читателю, но и средством раскрытия внутреннего состояния героев рассказа. Именно пейзаж фиксирует не столько реальное пространство происходящих событий, сколько границы хронотопа рассказа. Короткая прощальная встреча героев спроецирована на историю их отношений, а также на контекст всей жизни главного героя. Образ моря важен для художественного осмысления отношений других героев – владельцев маленькой гостиницы. Пустынный берег становится местом кульминационных событий рассказа.

Нарративная структура текста сформирована тем, что всё происходящее в рассказе дано сквозь призму восприятия главного героя. Лирическое начало и субъективированная манера повествования углубляют психологический анализ чувств, эмоций, мыслей и оценок этого персонажа, создают впечатление непосредственности изображаемого, минимизируют дистанцию между текстом и читателем. Писатель при помощи приёма смены рассказчика меняет ракурс изображения событий: хозяин гостиницы сам рассказывает о своём прошлом.

В системе образов рассказа автор использует принцип парности героев: герой и его любовница Тамаэ, герой и его жена, хозяин гостиницы и его жена. Отметим, что из всех героев только любовница наделена именем, остальные названы по их месту в семейных отношениях (жена, невестка, отец, дед) или социальной функции (хозяин и хозяйка гостиницы). Отсутствие имени можно рассматривать как способ характеристики героев.

В эпизодах рассказа даны три модели семейных отношений: семья главного героя, сохраняющая принципы традиционной японской семьи (эпизод телефонного разговора героя с женой), семья хозяина гостиницы (его рассказ о детстве) и семья брата жены героя-повествователя (жалобы жены на недостойное, по её мнению, поведение невестки). Характерно то, что в каждой из супружеских пар по-разному, но именно жена выстраивает свои правила поведения женщины в семье.

Тема любви в этом рассказе решена, на первый взгляд, парадоксально, через оппозицию мотивов: любовь – «нелюбовь», встреча – расставание, мгновения и вся жизнь. Мотивный комплекс формирует и объём художественного времени в тексте. Встреча героев вписана в контекст их прошлого и будущего

В сюжетном развитии рассказа нет коллизий любовного треугольника - «муж – жена – любовница». Автор фиксирует, что герой-повествователь и его любовница не испытывают любви как глубокого чувства или безудержного страстного порыва. У них нет долгой истории взаимоотношений, нет борьбы друг за друга, желания быть вместе во что бы то ни стало. Их связь – это знакомство полгода назад и череда встреч в течение трёх месяцев, результатом чего стало понимание героем, что они «уже поднадоели друг другу» (с.6). Но вместе с тем в описаниях чувств героя проявляется свойственный японской национальной стихии эротический тон деталей любовных отношений: «Я любил ощущать, как тело Тамаэ покрывается мелкими бисеринками пота в тот момент, когда она достигала той непостижимой точки во время нашей близости. Потом эти бисеринки сразу же исчезали, словно их не было вовсе. Мне казалось, что я продолжаю встречаться с Тамаэ не потому, что я испытываю чувственное влечение к ней, а потому, что снова хочу ощутить тот момент, когда всю её обволакивают эти маленькие, словно лёгкий туман бисеринки» (с.8). Ещё в средневековой японской литературе сложился культ переживания героем любовных мгновений. Своеобразная философия гедонизма и эстетизма проецировала отношение к любовным утехам как к прекрасным мимолётным мгновениям жизни, которые следует не только ловить, но и потом сохранять в воспоминаниях, потому что именно мгновенность переживаемого в жизни и составляет её суть. Через такую деталь, как бисеринки пота, читатель ассоциативно выстраивает образный ряд: бисеринка – капля – слеза. Это наполняет описание любовных встреч героя его чувством грядущего расставания, спроецированного на будущие эстетически утончённые воспоминания о прошедших днях любви.

В изображении диалектики отношений героя и Тамаэ автор подчёркивает осознаваемую каждым из них неизбежность расставания («Я думал, что после этой поездки мы, вероятно, расстанемся с Тамаэ, да и она сама говорила, что устала от наших отношений», с. 6; «Так ведь с самого начала ничего не светило. Она же знала, что у меня жена и дети», с.9; «У Тамаэ была скверная привычка – уж если она начинала в чём-то упрекать меня, то это могло продолжаться бесконечно...я не мог понять этой её болезненной страсти, и наверное, из-за этого наши отношения дали трещину», с.11; «Я смотрел на неё, лежащую с закрытыми глазами, и думал, что ничего, ничего-то у нас не уладится...», с.15; «Я уже три месяца с тобой так, по инерции. Устала я от всего этого ...», с.10). Но в отдельные зафиксированные сознанием героя минуты он испытывает противоречивые чувства: «Я смотрел на перевёрнутую лодку за окном и просил прощения у Тамаэ. Я, правда, подумал, что чувство к Тамаэ неожиданно может стать сильным, что я найду выход и у нас всё пойдёт по-другому... Но в этот момент пришлось признаться себе, что я почувствовал некоторое облегчение, как будто сбросил тяжёлую ношу с плеч» (с.10).

Драматизм отношений главного героя и Тамаэ не имеет в рассказе внешнего выражения в событийном ряде. Он скрыт в душах героев, характеры которых не объединили их. В изображении поступков персонажей нет описания бурного проявления страстей и эмоций. Эта поездка нужна каждому из них, чтобы завершить пройденный вместе этап жизни не резким разрывом, а спокойным осознанием необходимости прощания. Важным акцентом является и то, что в японской национальной художественной традиции актуально не столько само событие или поступок, сколько их переживание героем.

Истинным драматизмом чувств наделены другие герои – хозяин гостиницы и его жена. Приём параллелизма при изображении этих двух пар позволяет автору сопоставить их, усложнить мотивацию поступков героев, расширить ассоциативное поле изображаемого. Важно подчеркнуть, что именно владелец гостиницы и его жена жгут свою лодку, т.е. действуют, а герой-повествователь и Тамаэ остаются наблюдателями.

Образ «маленькой ненужной» лодки избран автором как способ раскрытия мира отношений мужчины и женщины. Образ лодки для двоих спроецирован на отношения этих героев: тот, кто любит, должен оберегать свою лодку любви, ощущать её хрупкость и одновременно силу в бушующем море жизни. Косвенной характеристикой дисгармонии семейных отношений владельцев гостиницы является фраза в начале рассказа о том, что хозяева, «видимо, не знали, как убить время» (с.5). В портрете этих персонажей есть важная деталь – они выглядят старше своих лет, им по двадцать два года, а окружающие дают им лет по тридцать. С помощью этой детали создаётся ситуации дисгармонии, несоответствия внешнего и внутреннего, переданы чувства разлада, лишённого внешних проявлений, ощущения груза прожитых вместе лет. Эти герои оказались заложниками обстоятельств и собственных решений. Выросшие вместе, они с детства выбрали свой путь («Они дали друг другу слово пожениться, когда им было лет по восемь. Они ещё знать не знали, что такое «женитьба», но уже всем абсолютно серьёзно сообщали, что решили пожениться», с.14). Восемилетний мальчик ловко управлялся с лодкой деда и мог доплыть на ней до скалы, где они проводили вместе всё своё свободное время. Лодка соединила их. Но теперь перевернутая лодка лежит никому не нужная на берегу моря. «Лодчонка была вся потрескавшаяся, руль её уже сгнил и вообще был сломан. Она была похожа не на лодку из дерева, а на какое-то странное хитросплетение из грязных волокон и нитей» (с.11).

Образ перевернутой лодки знаковый, имеет символический подтекст. После трёх лет супружества герои решили развестись и сжечь объединившую их когда-то лодку. Эпизод с лодкой есть кульминация сюжетного движения в рассказе. Герои хотят сжечь лодку и несколько ночей ищут на берегу место для костра, передвигая лодку по песку. В этом эпизоде автором подчёркнута ритуальность действий молодых людей. Похороны прошлого, освобождение от него и друг от друга – в этом смысл происходящего. Скрытая мотивация поступков героев заставляет читателя увидеть в их решениях гамму чувств – усталость от прожитых лет, чрезмерность длящихся с детства отношений, желание покинуть старую лодку, начать по-настоящему взрослую жизнь, отдельно от партнёра. В художественном пространстве текста образ перевернутой лодки объединяет обе пары персонажей: и тех, кто сидит у пепелища, и тех, кто из окна наблюдает за происходящим, испытывая вдруг чувство странной боли. В описании костра из горящей лодки доминирует визуальный ракурс изображения: «фигуры мужчины и женщины, неподвижно сидевших на корточках в отдалении, сделались красными»; силуэт уезжающей из дома жены хозяина «медленно растворился в темноте» (с.16). Жест Тамаэ, резко бросившей в догорающий костер подаренный любовником золотой браслет, выполняет функции развязки любовного конфликта. Уход женщины в обеих парах – примета современной реальности. Обе героини делают свой выбор, не желают следовать традиции подчинения мужчине, берут на себя ответственность за собственную судьбу.

Следуя национальной традиции, Тэру Миямото раскрывает эмоционально сложные отношения героев в сочетании с событийным минимализмом. Художественный смысл рассказа «Сжечь лодку» есть еще один ответ на вечный в мировой литературе вопрос о сущности любви. Когда-то А. Пушкин сказал, что «на свете счастья нет, но есть покой и воля...», объединив тем самым разные слагаемые любви. Сложная мотивная организация темы любви в прозе Тэру Миямото позволяет читателю пройти путем сложных и тонко нюансированных чувств радости и боли любви, её по-японски скрытой красоты, не всегда выражаемой словами.



**Соколова Л.В.**

*доктор филологических наук  
Гранадский университет  
Гранада, Испания*

## **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОСВОЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ**

**Abstract.** The article concentrates on the key-aspects vital in analysis of poetic text in the process of Russian Language teaching for foreigners. Linguistic and stylistic analysis of poetic text helps to determine its hidden semantics. Linguistic and stylistic interpretation encompasses detailed analysis of all language characteristics in their interaction.

Процесс обучения иностранным языкам на современном этапе осуществляется в контексте межкультурной парадигмы, основанной на готовности личности вступить в диалог с представителями иных лингвосоциумов. Содержанием иноязычного образования становится освоение иноязычной культуры, реализующееся на трех уровнях: 1) познавательном (представление о факте культуры); 2) социальном (прагматическом); 3) аксиологическом (личностное, эмоционально-ценностное отношение к факту чужой культуры (Пассов). Содержательный аспект освоения иноязычной культуры находит свое отражение в отборе лингвострановедческого и лингвокультурологического материала, в основу которого положены принципы, выдвинутые Е.М.Верещагиным и В.Г.Костомаровым. Согласно этим принципам, учебный материал должен обладать актуальностью, направленностью на типичные явления иноязычной культуры, тематической соотнесенностью, воспитательной ценностью, учетом возрастных и лингвистических компетенций обучающихся. (Верещагин, Костомаров 1990: 27).

Процессуальный аспект освоения иноязычной культуры заключается в выборе методов и форм обучения, обеспечивающих активное овладение содержанием обучения. Лингвистический компонент включает в себя специальные филологические знания; знания, обеспечивающие передачу и прием информации, закодированной вербальным и невербальным путем. Культурологический компонент предполагает владение культурой в узком и широком смысле, владение речевым этикетом и правилами поведения, способность адекватно понимать речевого партнера, эмпатию, владение основными фоновыми культурологическими знаниями. Социолингвистический компонент включает в себя умение пользоваться языком с учетом принятых в том или ином сообществе норм, правил, моделей общения; умение выбирать наиболее адекватные способы решения задачи как лингвистические, так и паралингвистические.

Наиболее распространенным средством познания иноязычной культуры является текст – транслятор информации, заключающий в себе языковой и ментальный код носителей иной культуры. В современной лингводидактике текст рассматривается как форма фиксации речи, так и форма общения, иными словами, именно в процессе работы с текстом происходит формирование грамматических и речевых навыков обучающихся.

Развитие современной теории и методики обучения русскому языку как иностранному в последние десятилетия проходит под знаком проблематично понимаемых текстоцентризма и дискурсоцентризма. В общем случае художественный текст может быть определен как «сгусток» дискурсивных практик изучаемого языка (Сусов, 2006: 74), а также как свободная комбинация типологически нетождественных начал «текстовой ситуации» (Богданов, 1993: 63). Основные характеристики художественного текста как учебного текста-объекта:

Во-первых, художественный текст выступает как опредмеченная в системе использованных языковых и одновременно текстовых средств модель мира, в основе которой лежит определенная субъективно-ценностная реальность. Во-вторых, художественный текст выступает как генератор смыслов и, что еще более важно, идей, превосходящих в своем порыве к истинному живому предельному познанию ограниченность любых понятий и наглядность любых представлений. В-третьих, художественный текст в пространстве учебного функционирования может быть определен как полигон разнообразных методик понимания и интерпретации текста.

Изучение художественного текста со студентами-инофонами предусматривает все этапы работы:

- 1) формирование культурного фона литературного произведения,
- 2) лингвистический комментарий художественного текста,
- 3) лингвосмысловый комплексный анализ художественного текста,
- 4) литературоведческий анализ.

На первом этапе в центре внимания преподавателя находится литературное произведение: оно становится средством познания культуры, ее национальных и общечеловеческих ценностей. Важным этапом восприятия (рецепции) художественного текста в иноязычной аудитории является комментированное чтение: рассмотрение текста в его линейном развертывании, комментирование лексических и стилистических, грамматических и стилистических явлений (осмысление языковых трудностей, ввод необходимой лингвострановедческой информации). Студента-инофона необходимо ознакомить с многочисленными фактами безэквивалентной и фоновой лексики, фразеологии, содержащими специфический русский культурно-исторический и художественно-выразительный компонент. Третий этап работы – лингвосмысловый анализ – связан с выявлением глубинных, подтекстовых значений, авторской оценочной позиции, то есть определение смыслового аспекта художественного текста. Лингвистический комментарий и комплексный анализ представляют возможность подготовить литературоведческий анализ, переход к которому помогает выявить ту роль, какую играет совокупность лингвистических единиц в создании художественного образа.

Особой емкостью, на наш взгляд, обладает лингвострановедческий потенциал поэтического текста, в котором органично соединяются три уровня «культурной» информации: «культура, описываемая языком», т.е. представление ментофактов в содержании текста (традиции, обычаи, обряды, бытовая культура, повседневное поведение, национальные картины мира и т.д.), «культура в языке», т.е. особая языковая картина мира (безэквивалентная лексика, афоризмы, фразеологизмы, знаки экспрессивно-образной номинации, ономастическая лексика, реляционные единицы фонетико-интонационного, деривационного, морфологического и синтаксического уровней), концептуальный уровень (Верещагин, Костомаров 1990: 27).

Действительно, поэтические тексты, имея много общих черт с текстами вообще и художественными текстами в частности, являют собой весьма специфические объекты.

Во-первых, в поэтическом тексте первичен, важен субъект высказывания и его отношение к изображаемому. Во-вторых, поэзия является вторичной семиотической системой, а в качестве первичных знаков, языка первого уровня служит уже существующая система бытового языка. Поэтический язык – это язык второго уровня, который отличается особой значимостью единиц языка в нём, особой их связью, когда все элементы сливаются в тексте в нерасторжимое единство. В-третьих, в поэтических текстах чрезвычайно велика роль креативного аспекта языка как орудия познания души человека; креативный аспект языка ярко демонстрируется в явлениях языкотворчества, традиционно присущих поэтическому тексту. В-четвертых, поэзия, в сравнении с прозой, обладает повышенной ёмкостью всех составляющих её элементов, важнейшие из которых – звук, ритм, интонация, слово. В-пятых, восприятие поэтического текста происходит гораздо медленнее, чем других текстов, поэтический

текст требует не просто медленного чтения, но и многократного перечитывания его, при этом читатель раскрывает для себя все новые нюансы содержания.

В восприятии поэтического текста необходимо выделить два одновременно функционирующих уровня. Первый – восприятие (включая понимание) самого языкового материала, которым написан текст. Второй – восприятие системы созданных из материала естественного языка специфических художественных средств и приемов, то есть функционирование языкового материала в конкретном тексте. Эта система рассматривается в семиотике как особый язык данного вида искусства. Прежде всего, именно непохожесть естественного языка и языка, используемого в художественном произведении, «заставляет» сознание реципиента воспринимать текст как эстетический объект.

Модель лингвострановедческого анализа поэтических текстов включает в себя предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы. Назначение предтекстовой работы – подготовка учащихся к чтению художественного текста, моделирование фоновых знаний, необходимых для рецепции текста, выработка «стратегии понимания». Она предполагает: а) актуализацию и коррекцию уже имеющихся у учащихся знаний о поэте и его творчестве; моделирование в необходимых случаях дополнительных сведений; б) актуализацию и необходимую коррекцию уже имеющихся у обучающихся страноведческих знаний о событиях национальной истории, страноведчески ценных географических объектах, национально специфических явлениях природы, быта и других фактах, являющихся фоном для событий, описываемых в художественном тексте; моделирование дополнительных страноведческих знаний, образных обобщений действительности, необходимых для адекватного восприятия художественного текста; в) характеристику лингвострановедческих объектов.

Отмечается, что притекстовый этап работы над поэтическим текстом является основным, на данном этапе студенты-инофоны учатся обнаруживать ключевые словесные образы, «распредмечивать» их, выявляя скрытые смыслы, воссоздавать «диктуемые» текстом читательские представления, устанавливая внутритекстовые смысловые связи, корректировать в соответствии с ними всю совокупность читательских представлений и частных смыслов, которая воплощает в сознании читателя «образ текста».

Необходимость расширения послетекстовой работы предполагает достижение более глубокого понимания иностранными учащимися текста и рассмотрение его в рамках широкого литературного и культурного контекста. Послетекстовый этап может включать в себя перевод текста на родной язык, разные формы обсуждения прочитанного, письменные виды работы. Не менее интересным и абсолютно оправданным представляется сравнение различных текстов, объединённых одним и тем же концептом. Данный вид деятельности помогает выявить те смысловые и ассоциативные значения единицы когнитивного уровня, которые являются устойчивыми в рамках той или иной лингвокультурной ситуации. Представленная модель лингвострановедческого анализа коммуникативно направлена, комплексна и лично мотивирована. При этом она ориентирована на постижение произведения, максимально приближенное к его восприятию носителями языка, т.е. в известной мере универсальна.

В качестве примера приведем систему притекстовых и послетекстовых заданий к стихотворению С.А. Есенина «Песнь о собаке»: 1) Прочитайте стихотворение по строфам. Расставьте логическое ударение, произведите синтагматическое членение. 2) На какие композиционные части можно разделить это стихотворение? 3) Кратко перескажите содержание стихотворения. 4) Внимательно прочитайте строки 5-8, 11-12. Как С.А.Есенин описывает собаку и хозяина? Какие качества своих героев он подчеркивает? 5) Перечитайте строки 13-14, 17. Каким образом глаголы «бежать» и «плестись» характеризуют состояние героини стихотворения до и после трагедии? 6) Объясните, как вы понимаете выражение «Покатались глаза собачьи / Золотыми звездами в снег»? Какой художественный прием здесь использован? 7) Найдите цветочные эпитеты в тексте, раскройте их экспрессивный характер. 8) Найдите

те в тексте примеры повторов. Определите, какую функцию они выполняют. 9) Составьте словосочетания с глаголом «дрожать». 10) Назовите выражения, синонимичные следующим сочетаниям: «плестись обратно», «синяя высь». 11) Обратите внимание на название стихотворения. Скажите, почему в нём фигурирует слово «песнь»? Как это связано с особенностями данного жанра? Предложите свой вариант названия. 12) Найдите перевод этого стихотворения на ваш родной язык. Сравните тексты перевода и оригинала. Верно ли передан переводчиком основной смысл текста? 13) Попробуйте перевести это стихотворение сами, особое внимание обратите на те фрагменты текста, о которых шла речь в заданиях.

На наш взгляд, целесообразно также использовать на уроках корпус поэтических текстов, в которых представлен *диалог культур* и которые не только знакомят студентов-инофонов с фактами русской культуры, но и помогают им понять, осмыслить свою через отражение ее в русской ментальности; помогают не только выявить различия, но и продемонстрировать сходства, близость двух культур. В качестве примера приведем систему при-текстовых и послетекстовых заданий для испаноязычных студентов к стихотворению Контстантина Бальмонта «Испанский цветок»: 1) Каким Вы представляете себе лирического героя этого стихотворения? 2) Прочитайте еще раз 1 строфу. К кому обращается поэт? Объясните значение этого образа. 3) Почему стихотворение называется «Испанский цветок»? Обратите внимание на прилагательные, которые использует поэт. Как вы думаете это реалистическое описание? Если нет – то какое? 4) Перечитайте 6 строфу. К кому обращается поэт? Обратите внимание на ключевые прилагательные «смутно-велики», «красивы», «дики». Какие дополнительные коннотации они приобретают в поэтическом тексте? 5) Опишите, какой предстает Испания в этом стихотворении? 6) Перечитайте последнюю строфу. Как вы ее понимаете? 7) Найдите перевод этого стихотворения на ваш родной язык. Сравните тексты перевода и оригинала. Верно ли передан переводчиком основной смысл текста? 8) Попробуйте перевести стихотворение сами, особое внимание обратите на те фрагменты текста, о которых шла речь в заданиях.

Следует отметить, что работа со стихами способствует, во-первых, становлению и корректировке слухо-произносительных навыков, во-вторых, стихи представляют грамматический материал в живой, эмоционально окрашенной речи, в-третьих, они обогащают словарный запас обучающихся, а в-четвёртых, развивают внимание, память, что является важным условием для овладения иностранным языком. Система заданий направлена на внимательное прочтение произведений русской классики, на овладение принципами анализа художественного текста, и обеспечивает ведение беседы на определенную тему и воспроизведение самостоятельных высказываний оценочного характера. Использование на уроке художественных текстов вводит учащихся в реальную жизнь языка, его действительное функционирование, требует от них творческого (а не механического) использования приобретенных знаний – как языковых, так и страноведческих.

Смысл подобной интерпретации художественного текста, на наш взгляд, заключается в том, чтобы изучающие русский язык и литературу избавились от страха перед «незнакомым», почувствовали себя свободно в стихии чужой речи и приобрели вкус к творческой иноязычной речемыслительной деятельности. Таким образом, интерпретация художественного текста – это постепенное наращивание смысла, синтез множества скрытых смыслов, рассыпанных по всему тексту.

#### **Литература:**

1. Богданов В.В. Текст и текстовое общение. СПб. 1993.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.1990.



3. Пассов Е.И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования // [www.learning-russian.gramota.ru](http://www.learning-russian.gramota.ru)
4. Сусов И.П. Введение в языкознание. М. 2006.



*Соколова Т.М.*  
*кандидат филологических наук, доцент*  
*Санкт-Петербургский государственный университет*  
*Санкт-Петербург, Россия*

## **ПРОВЕДЕНИЕ УЧЕБНОЙ ЭКСКУРСИИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ СИЛАМИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ РКИ: ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

**Abstract.** For representatives of other countries and cultures, studying Russian as a non-native language is a complex process of entering a new linguistic and cultural reality. Based on modern approaches to foreign language education, the program for the development of practical communication skills in Russian as a foreign language involves introducing students to historical and cultural landscapes in Russia in different periods of its development. At the intermediate stage, a special kind of educational guided tours (either real or virtual) around literature-related places in Russian cities or memorial reserves can be used as one of the forms of teaching Russian as a foreign language in order to improve motivation and efficiency of students' learning activities as part of historical and cultural education. A key feature of literary guided tours is that they are prepared under the guidance of a teacher of Russian as a foreign language and conducted by students.

Изучение русского языка как иностранного (РКИ) представителями других стран и культур - это сложный и весьма длительный процесс вхождения учащихся в новую лингвокультурологическую реальность. В соответствии с современными подходами к организации иноязычного образования в духе «диалога культур» программа практического освоения коммуникации на русском языке как иностранном предполагает широкое ознакомление студентов с историко-культурной ситуацией в России в разные периоды её развития. Перечень культурологических тем, которые обычно рассматриваются на уроках РКИ в условиях соизучения с традиционными фонетико-интонационными, лексико-грамматическими и стилистическими темами, весьма разнообразен и обширен. Он включает как темы собственно исторические (знакомит иностранцев с важнейшими событиями и этапами развития российской жизни), так и темы, касающиеся материальной, духовной и художественной культуры России. Работа с текстами классической русской литературы всегда входила и входит в программу обучения РКИ на правах обязательного компонента. Если студенты начального этапа при первой встрече с образцами русской словесности читают на занятиях (и даже нередко заучивают) стихотворения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Ф.И. Тютчева, А.А. Ахматовой, К.М. Симонова, то на среднем этапе обучения им приходится знакомиться с русской прозой. В программе для студентов 1-2 уровня, в соответствующих этому уровню учебниках и пособиях по РКИ присутствуют уже 3-7-страничные прозаические тексты (в адаптированном или авторском варианте) И.С.Тургенева, Л.Н.Толстого, А.И.Куприна, А.П.Чехова, М.А.Булгакова и многих современных писателей России. Нередко обращение к текстам русских классиков предваряется биографической справкой, призванной познакомить студентов не только с обстоятельствами жизни и творчества выдающегося русского литератора, но и с особен-

ностями исторического периода, который находит отражение в произведении. Такого рода сведения необходимы иностранцу для полноценного восприятия содержания, причём не только сюжета, но и всего художественного целого, включая и позицию автора.

Обычно студенты с удовольствием занимаются чтением и анализом художественного текста, так как для многих из них первоначально любовь к русской литературе и вызванный ею интерес к России, которые и становятся стимулом для изучения РКИ. Однако известны и такие единичные ситуации, когда иностранная аудитория не склонна читать художественные тексты по-русски и обсуждать их на уроке. Причины «прохладного» отношения некоторых учащихся к изучению образцов литературно-художественного наследия России могут лежать в разных плоскостях: в одних случаях это неудачный выбор текстов с излишне трудными для учащегося лексико-грамматическими структурами, в других - слишком схематичный разбор текста, не вызывающий желания всерьёз обсуждать его содержание, а в третьих, увы, чрезмерная рациональность студентов, отсутствие у них вкуса к постижению произведений искусства вообще, в том числе и литературы. Но как бы то ни было, учебная работа с литературно-художественными текстами, являясь неотъемлемой частью программы обучения РКИ, требует своего осуществления на основе умелого методического подхода на всех стадиях подготовки и проведения уроков. Отличные результаты, как известно, даёт сочетание аудиторных и внеаудиторных форм работы по литературной тематике, когда преподаватели вместе со студентами готовят литературные вечера или отдельные выступления, сценки (и даже спектакли!) для концертов студенческой самодеятельности и т.п. Всё это не только повышает уровень заинтересованности студентов в изучаемом на уроке материале, но и расширяет осведомлённость студентов в области русской художественной культуры, а также отвечает познавательным потребностям преобладающей части иностранных учащихся. К числу подобных форм обучения РКИ на среднем этапе, способных в рамках историко-культурного просвещения повысить мотивацию и результативность учебной деятельности студентов, могут быть отнесены и особого типа учебные экскурсии (реальные или виртуальные) по литературным местам российских городов или мемориальным заповедникам. Предлагаемые вниманию учебные экскурсии на литературные темы имеют свою специфику: они проводятся самими учащимися, но тщательная подготовка к ним проходит под руководством преподавателя. Необходимо предварительно отметить, что опыт проведения таких экскурсий приобретён в условиях обучения РКИ студентов из университетов западных стран, приезжавших в летне-осенний период на трёхмесячную языковую стажировку в Санкт-Петербург. Экскурсии проводились в реальном городском пространстве, хотя в принципе возможен и виртуальный вариант проведения таких уроков, если обучение студентов проходит вдали от интересующих нас экскурсионных объектов и если класс для занятий при этом оснащён соответствующей аппаратурой и видеотекой.

При обучении иностранцев РКИ в условиях русскоязычной среды, особенно в таких признанных культурных центрах, как, например, Санкт-Петербург, Москва, Подмосковье, древние города Золотого кольца или северо-западного региона, преподаватели РКИ на всех этапах работы с иностранной аудиторией организуют для учащихся экскурсии по мемориалам и различным достопримечательностям, в том числе и литературным. Такие мероприятия обычно приветствуется и самими обучаемыми. Учащиеся в этом случае традиционно пребывают в роли зрителей и слушателей, то есть по сути «туристов», которым экскурсоводы (или сами преподаватели РКИ) показывают памятники архитектуры и культуры, здания и квартиры, где жили выдающиеся люди России и рассказывают о них то, что может заинтересовать гостей из-за рубежа. Если экскурсию проводит на русском языке профессиональный гид, то уровень понимания иностранной аудиторией его устного текста, как правило, далёк от желаемого. Поэтому сопровождающий группу преподаватель РКИ в краткие перерывы вынужден «переводить» рассказ экскурсовода на тот вариант русского языка, который доступен

учащимся. И всё равно часть сведений, сообщённых специалистом-музейщиком, остаётся для студентов закрытой. Несравненно больше актуальной информации извлекается иностранцами на подобной экскурсии, если её проводит преподаватель РКИ, но и в этом случае учащиеся остаются в позиции слушателей. Во многих случаях избежать такой ситуации не удаётся, однако целесообразно параллельно практиковать и другой способ приобщения студентов-иностранцев продвинутого этапа обучения к историко-культурному наследию России, превратив экскурсию не только в познавательное мероприятие, но и в действенное средство обучения студентов диалогической и монологической русской речи, передав роль «гида» самим учащимся.

Чтобы иностранные студенты могли справиться с новыми для себя функциями экскурсовода по литературным местам, они в обязательном порядке должны на протяжении нескольких дней самостоятельно (но под руководством и контролем преподавателя) выполнить целую серию индивидуальных заданий, ориентированных преимущественно на работу с текстом. Эти задания представляют собой учебный комплекс, предложенный и предварительно методически обработанный преподавателем. В нём имеется базовый текст, содержащий основную информацию (рассказ) о какой-либо российской достопримечательности, связанной с жизнью и творчеством русского поэта, или писателя, или известных литературных персонажей, а также письменные и устные задания к тексту. Типы и количество предлагаемых студенту к этому тексту заданий могут в известной мере варьироваться в зависимости от уровня языковой подготовки группы или отдельных учащихся.

Следует подчеркнуть, что подготовка и проведение учебной экскурсии силами самих учащихся под руководством преподавателя РКИ – это лишь отдельный фрагмент в системе традиционно организованного обучения РКИ, занимающий вместе с самой экскурсией в общей сложности около 4-6 часов учебного времени (преимущественно внеаудиторного, предназначенного для самоподготовки студента). Такая форма учебной деятельности в рамках изучения РКИ представляет собой, с одной стороны, сочетание аудиторной и внеаудиторной (в том числе домашней) работы по культурно-историческому просвещению, а с другой – работу как над текстом в целом, так и над языковыми и речевыми его особенностями в области лексико-грамматических, фонетико-интонационных и лингвостилистических явлений. Вместе с тем реализация такой формы учебной деятельности создаёт условия для того, чтобы естественным образом совмещать всё перечисленное выше с активизацией всех видов речевой деятельности и переходить от одного её вида к другому в процессе анализа и трансформаций исходного текста, когда приходится уделять внимание попеременно чтению, письму, говорению и аудированию.

Планируя названный вид учебных экскурсий, преподаватель должен заранее выбрать конкретные места в городе/пригороде, руководствуясь, в частности, таким соображением, как насыщенность выбранного пространства историко-культурными объектами, имеющими отношение к сфере русской литературы. Опыт показывает, что оптимальным можно считать экскурсионный маршрут, насчитывающий 4-7 примечательных места и/или памятников. Для рассказа о каждом таком объекте из числа студентов назначается свой будущий «специалист», который будет в дальнейшем сам составлять для выступления перед своей группой текст об этой литературной достопримечательности и о её значении в культуре России.

Поскольку культура вообще, и литература в частности, по своему характеру всегда «историоцентричны», постольку и отбор экскурсионных тем, литературно-культурологического материала для урока-экскурсии должны определяться как значимостью самого явления культуры, так и временем его появления/создания/существования. Ведь чтобы оценить должным образом суть культурного явления, рассматриваемого на уроке РКИ, нельзя обойтись без исторического контекста. Поэтому серьёзное внимание при планировании и проведении учебных экскурсий литературной направленности следует уделять последовательности в

предъявлении отобранного культурологического материала. Очевидно, что принцип подачи подобного материала в практике иноязычного обучения не должен противоречить исторической логике и должен определяться местом тех или иных рассматриваемых фактов в хронологическом ряду, чтобы не допустить в дальнейшем путаницы в сознании и памяти учащихся.

Какие темы литературной направленности могут быть предложены учащимся для урока-экскурсии? Что конкретно включает в себя процесс подготовки к учебной экскурсии, помимо выбора объектов? Каким именно образом стажёр-иностранец может подготовиться и успешно справиться с обязанностями гида? Попробуем сжато ответить на все эти вопросы по порядку.

Перечень экскурсионных тем зависит преимущественно от места, где проходит обучение студентов, и от уровня их лингвокультурологической компетенции. В Санкт-Петербурге возможно предложить множество интереснейших маршрутов и увязать их с разными историческими эпохами и периодами развития русской литературы. Это могут быть, условно говоря, «обзорные» экскурсии, например: «Петербург – город поэтов» (А.С. Пушкин – Мойка, дом 12, церковь на Конюшенной площади, Летний сад – А.А. Ахматова – Летний сад, Фонтанный дом – И.А. Бродский – дом Мурузи на Литейном проспекте, дом 24) или «Три века русской литературы», и «монографические» экскурсии: «Александр Блок в Петербурге», «Ф.М. Достоевский в Петербурге» и т.п. Для студентов-филологов 2-3 уровня интересными и полезными могут быть также экскурсии, посвящённые литературным сюжетам, персонажам, например: «По следам героев романа Достоевского “Преступление и наказание”», «Образы Петербурга в произведениях А. Пушкина (или А. Блока, или А. Ахматовой, или Ф. Достоевского и т.д.)».

Если кратко охарактеризовать процесс подготовки преподавателя и студента к учебной экскурсии по определённой теме, связанной с русской литературой, то следует повторить, что комплекс заданий (информационный текст + система заданий к нему) первоначально разрабатывается преподавателем специально для каждого экскурсионного объекта (и значит для каждого студента). Затем студент получает «свой» индивидуальный «пакет» заданий, соответствующий только одному экскурсионному объекту. В этом состоит важная и принципиальная особенность подготовки преподавателя и студентов к учебной экскурсии, осуществляемой силами самих учащихся. Индивидуальный вариант материалов к экскурсии предназначен для домашней проработки в течение 2-3 дней. Добросовестное выполнение в полном объёме предложенных заданий способствует совершенствованию таких необходимых умений, как самостоятельный анализ содержания исходного текста и его частей, трансформация текста, компрессия, отработка его отдельных составляющих (лексических и грамматических) и составление собственного развёрнутого текста-монолога с последующим представлением его в устно-речевой форме. Целесообразно практиковать относительно регулярное проведение таких экскурсий (не менее трёх за период стажировки или за семестр), тогда результат проделанной студентами работы становится очевидным всем.

Первая часть учебного комплекса – это текст объёмом 1,5–3 страницы об отдельном экскурсионном объекте, содержащий разностороннюю историко-культуроведческую информацию. Этот текст требуется прочитать, пользуясь словарём. Преподаватель-методист берёт такой текст обычно из журналов, иных научно-популярных изданий или из пособий по РКИ (там публикации не столь формальные и «сухие», как в учебниках по литературе) и несколько адаптирует его, поскольку он обычно перегружен подробностями, неактуальными для иностранного учащегося среднего этапа обучения РКИ. Если в тексте имеются названия и/или имена собственные, знание которых маловероятно и понимание которых не извлекается из содержания данного текста, то такие единицы кратко поясняются преподавателем в сносках. При необходимости составленный преподавателем исходный текст снабжается и

другими комментариями.

Вторая часть учебного комплекса – это разные типы заданий к данному тексту, причём сами типы одинаковы для всех вариантов, они различаются лишь наполнением, которое зависит от содержания и конкретных трудностей каждого текста. Так, вначале предлагается работа над содержанием текста, а затем – над его отдельными составляющими. Инструкции к заданиям указывают студенту, в какой форме - письменной или устной – следует выполнять каждое из заданий. Уровень лингвокультурологической компетенции учебной группы определяет и количество заданий; чем этот уровень ниже, тем важнее предусмотреть выполнение минимум 12-15 письменных заданий. Необходимо подчеркнуть, что все задания должны быть после домашнего выполнения предъявлены преподавателю для проверки и корректировки. Приведём примеры лишь отдельных заданий к прочитанному исходному тексту: выделите основные смысловые части текста, отметьте абзацы, которые соответствуют этим частям; найдите главную информацию в каждом абзаце и передайте общий смысл каждого абзаца в 2-3 предложениях. Напишите эти предложения. Следите за правильностью грамматических форм; составьте письменно 10 вопросов к тексту таким образом, чтобы они охватывали основное его содержание. Используйте разные типы вопросов, следите за лексико-грамматической правильностью речи; дайте развёрнутые письменные ответы (но не копируйте фразы из текста!) на составленный Вами список вопросов к тексту, используйте, где это необходимо, новые слова из текста или слова/словосочетания из заданий. Даты и исторические периоды пишите словами, следите за правильностью грамматических форм; перепишите все Ваши ответы таким образом, чтобы получился целостный текст-пересказ; прочитайте вслух составленный Вами пересказ, подготовьтесь к устной презентации Вашего текста перед группой.

Приведённый перечень заданий, конечно, далеко не полон и вариативен. Здесь важно было показать сам принцип практической работы с исходным текстом, а также и то, каким образом предлагаемый учебный комплекс постепенно подводит студента к возможности вполне осознанно составить собственный вариант монологического текста историко-культурологического характера. Практика работы показывает, что составленный студентом текст по объёму получается значительно лаконичнее исходного, по содержанию он почти равен ему, а по своему лексико-грамматическому наполнению он соответствует речевым возможностям студента. Этот вторичный текст, порождённый студентом, отражает и его языковые и речевые предпочтения, его способность соблюдать освоенные стилистические правила выбора языковых средств и оправданность использования тех или иных элементов языка-речи для оформления собственного устного (или письменного) монолога.

Таким образом, предлагаемый для внедрения в практику такой вид занятия, как учебная экскурсия по литературной тематике и подготовка к ней, – это эффективная форма учебной деятельности в рамках изучения РКИ, поскольку она сводит воедино разные направления и аспекты обучения. В частности, аудиторную и внеаудиторную работу по культурно-историческому просвещению, а также лингвистическую работу над текстом и над его языковыми и речевыми особенностями в области лексико-грамматических, фонетико-интонационных и лингвистических явлений. Реализация такой формы учебной деятельности создаёт условия для того, чтобы естественным образом совмещать всё перечисленное выше с активизацией и совершенствованием всех видов речевой деятельности и переходить от одного её вида к другому в процессе анализа и трансформаций исходного текста, когда приходится уделять внимание попеременно чтению, письму, говорению и аудированию.

Обучающий потенциал учебной экскурсии, подготовленной и проведённой иностранными студентами (под руководством преподавателя), не исчерпывается всем сказанным. Следует добавить, что процесс выполнения учащимися учебных заданий, участие каждого обучаемого РКИ то в роли экскурсанта, то в роли экскурсовода повышает степень вов-

лечённости иностранных студентов как в пространство русской словесности, так и в контекст русской истории и культуры. Расширение и углубление литературных и историко-культурологических знаний при создании текстов для экскурсий пополняют и совершенствуют как собственно литературоведческую, так и лингвокультурную компетенции учащихся, которые необходимы им не только для успешного общения на русском языке, но и для понимания русской литературы и российской действительности в прошлом и в настоящем.

#### **Литература:**

1. Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного образования (теория и её реализация). Методическое пособие для русистов.– СПб: «Златоуст», 2007. – 200 с.
2. Русский язык и литература во времени и пространстве/Под ред. Вербицкой Л.А., Лю Лиминя, Юркова Е.Е. / XII Конгресс МАПРЯЛ в Шанхае. – Т. 4. - Shanghai Foreign Language Education Press, 2011. – с. 647-723.



**Сомов А. Н.**  
*магистр, докторант*  
*Масариков университет в г. Брно (Masarykova univerzita v Brně)*  
*Брно, Чешская республика*

## **ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ «СЕМИНАРА РУССКОГО ФИЛЬМА» КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО И ПЕРЕВОДЧЕСКОГО СЕМИНАРА**

**Abstract.** This article describes the experience of teaching the Russian film course at the Department of Slavonic Languages at the Masaryk University in Brno. The author depicts the effort to focus the course on both the cultural and sociolinguistic aspects of the Russian film phenomenon. It is explained why teaching this subject in such a combined form is important and up-to-date. Further, it is argued that using various methods and techniques for teaching this seminar is an important aspect of effective teaching of linguocultural courses in general. The article also describes the advantages and disadvantages of this kind of teaching in practice with Czech speaking students.

Целью данной статьи является представление опыта преподавания предмета «Семинар русского фильма» на кафедре славистики Философского факультета в Масариковом университете в г. Брно (Чешская республика), который в нынешней своей форме был введён в качестве предмета на выбор в осеннем семестре 2013/2014 учебного года. В статье мы обратим внимание на преимущества и недостатки подобного метода преподавания, укажем некоторые примеры с семинарной части предмета, а также обратим внимание на специфику ведения курса в среде носителей преимущественно чешского языка.

Прежде чем начать основное повествование, мне бы хотелось остановиться на самой идее возникновения предмета «Семинар русского фильма», предназначенного прежде всего для студентов-русистов, носителей чешского языка. Преподавание данного предмета в Масариковом университете началось в 2010 году, однако осуществлялось лишь в течение одного семестра, причём с установкой на литературоведческий аспект. Мы решили передвинуть ориентацию предмета, посвятив часть занятий лингвистике и практике перевода, расширив таким образом и список кинофильмов для показа студентам. «Воскрешению» предмета также поспособствовали выпускные бакалаврские и магистерские работы студентов нашей кафедры, связанные с русской кинематографией, что стало вторым толчком к созданию новой концепции предмета.

При разработке курса мы поставили перед собой достаточно сложную цель, так как предмет, будучи лингвокультурологическим семинаром представляет собой соединение двух составляющих: культурологической и лингвистической. Рассмотрим каждую из них более подробно.

Безусловно, главным аспектом является культурологический и страноведческий. Одна из основных целей курса – ознакомление чешского студента с культурой советского и российского кинематографа. Отрывки из фильмов были нами подобраны таким образом, чтобы показать специфику и влияние этого искусства в максимально возможной мере в рамках одного лекционного курса. Так, семинар включает в себя по меньшей мере ссылки на киноленты не только разных эпох (начиная со «Стеньки Разина» 1908 года, заканчивая, к примеру, циклом комедий «Квартета И»: «О чём говорят мужчины» 2010 года) и жанровой направленности, но и различной тематики, в том числе с точки зрения времени и места действия. К примеру, студенты были наиболее подробно ознакомлены с картинами «Гараж» Э. Рязанова (СССР, замкнутое пространство музея НИИ, конец 1970-х гг.), «Тот самый Мюнхгаузен» (Германия, XVIII век), «Страна глухих» (РФ, 1990-е гг.), «Даун Хаус» (РФ, конец 1990-х гг. – начало 2000-х гг.) К сожалению, временные рамки не позволили включить в программу ряд других кинолент, однако студентам были представлены многие творения, заслуживающие, по нашему мнению, внимания, в ознакомительной форме посредством упоминания и краткой характеристики во время лекций, ссылок на отрывки из фильмов на сервере YouTube.

Отступая от темы собственно наполнения курса, следует отметить, что в связи с попыткой авторов предмета охватить широкий круг культурологических тем, а также доступностью и популярностью кинематографии в принципе, заинтересованность в посещении «Семинара русского фильма» проявило больше студентов, чем изначально предполагалось, в связи с чем семинар стал доступен для всех желающих студентов университета. Преподавание велось на чешском языке, а подавляющее большинство показываемых отрывков было переведено и оснащено субтитрами, что открыло возможность записать предмет и студентам-русистам первого года обучения, и слушателям других специальностей. Помимо чехов курс посещали словаки, русские и украинцы; отдельные задания, разумеется, корректировались в связи с этим национальным разнообразием. С учётом всех этих факторов мы бы хотели также обратить внимание на возможные проблемы, с которыми может столкнуться преподаватель при изучении русской кинематографии, а точнее – советских фильмов. Во время бесед со студентами на одном из первых занятий мы натолкнулись на довольно ожидаемое скептическое и недоверчивое отношение к советским фильмам. Студенты объяснили свою позицию тем, что во времена социализма в ЧССР показывались лишь те советские фильмы, которые служили пропаганде и которые представляли малую эстетическую и художественную ценность. Кроме того, на просмотр советских фильмов, по словам студентов, граждан ЧССР заставляли ходить насильно и организованно. Общее негативное восприятие времён социализма объясняет скепсис и до сих пор живое в чешском народе отторжение советской культуры. Такое положение дел, конечно, создало дополнительный стимул, и даже вызов: показать чешскому студенту действительно ценную и несомненно заслуживающую пристального внимания часть советской кинематографии. Стоит отметить, что некоторые ленты с мировой известностью (к примеру, «Солярис» А. Тарковского) студентам были известны и вызывали, скорее, положительные эмоции.

В связи с упоминанием наиболее популярных в мире русских художественных фильмов необходимо, как мы считаем, остановиться на выборе кинолент (или их отрывков) для семинара. Как уже было сказано выше, наиболее подробно были рассмотрены 4 художественных фильма: «Гараж», «Тот самый Мюнхгаузен», «Страна глухих» и «Даун Хаус» (по изначальной задумке студентам должны были быть показаны и другие киноленты: «Кин-дза-дза!», «Остров», «Чучело» и др.; предполагалось, однако временные рамки, к сожалению, не позволили осуществить эти планы). К тому же на лекциях к рассмотрению были представле-

ны, к примеру, «Броненосец Потёмкин», «Чапаев», «Летят журавли», «Семнадцать мгновений весны», «Пёс Барбос и необычный кросс», «Иван Васильевич меняет профессию», «Обыкновенное чудо», «Белое солнце пустыни» и многие другие. Может показаться странным, что в программу предмета, направленного на ознакомление с русскими фильмами, не были включены для подробного рассмотрения именно те картины, о которых мы упоминали несколько выше: всемирно известные и оscarоносные фильмы Тарковского, Михалкова, Бондарчука или, скажем, «Москва слезам не верит» Меньшова. Объяснение этого выбора мы дали на первой лекции курса, потому было бы несправедливо обойтись без него и в этой статье; так мы постараемся избежать возможных претензий к необъективности отображения вклада русского кино в развитие мировой кинематографии и показать, что для подобного выбора есть свои основания.

При составлении курса мы руководствовались не только установкой на ознакомление студентов с миром российской и советской кинематографии как культурного явления. Как уже было сказано выше, цикл семинаров и лекций был разработан с учётом того, что русское кино представляет собой сложный лингвокультурологический феномен. Учитывая то, что предмет разрабатывался как один из курсов кафедры славистики, само собой разумеющимся является факт, что на рассмотрение мировых шедевров с точки зрения киноведения мы не обладаем ни достаточной компетенцией, ни соответствующим для такого уровня задачи опытом по анализу кинокартин. «Семинар русского фильма» носит, скорее, ознакомительный характер и призван в первую очередь повысить общий уровень знаний студента-русиста о русской культуре, расширить его кругозор, предоставить необходимые данные для будущего возможного самообразования в этой области. В качестве второй причины мы можем назвать популярность, распространённость и известность тех или иных фильмов. Достаточно взглянуть на предновогоднюю сетку российской программы передач, чтобы понять, что доминируют именно комедии, при этом в первую очередь советские, и чтобы увидеть, что в ней не встретится ни «Солярис», ни «Войну и мир» Бондарчука, ни многие другие фильмы этого уровня. Мы не будем пытаться дать моральную оценку данному положению вещей, но заострим внимание на том, что уже было сказано выше и самими студентами: эти фильмы им, по большей части, известны. Совершенно по-другому, однако, выглядит перцепция комедий, к примеру, Гайдая или Рязанова, являющиеся, предположительно, более распространёнными среди русскоязычного населения. Обычный чешский студент об этих режиссёрах не слышал, однако с удовольствием знакомится с ними. Особый интерес, разумеется, студенты проявляли к современным фильмам, к тем, которые вышли после распада СССР. Здесь мы натолкнулись на очередную проблему – незнание реалий 90-х гг., отсутствие представления о социальной обстановке того времени. Тут сыграл роль субъективный фактор, поэтому выбор пал на «Страну глухих». При выборе фильма «Даун Хаус» мы руководствовались необычным местом этого произведения в российском кинематографе, а также тем, что большинство студентов хорошо знакомо с «Идиотом» Достоевского, что помогает связать русскую культуру XIX века и современные интерпретации. Наконец третий фактор возвращает нас к мысли о лингвистической и переводческой составляющей предмета. Часть культурного наследия, оставленного кинематографией, навсегда остаётся в языке в виде т. н. «крылатых выражений». Всё это создаёт определённый дискурс, набор основных лингвокультурологических знаний, всегда наиболее тяжело осваиваемых иностранцами. В соединении с реалиями определённого времени, различиями в речевых регистрах, разрозненности стилистических пластов мы можем констатировать наличие тяжелейшего барьера для иностранца, помочь в преодолении которого и призван носитель языка и преподаватель. Кроме того, авторы фильмов часто прибегают к зачастую непередаваемой игре слов. Общеизвестно, что понимание и адекватный перевод подобных явлений остаётся актуальной проблемой переводоведения по сей день.



Так как структура построения всего «Семинара русского фильма» несколько отличается от обычных семинарных предметов, следует представить её более подробно. На вводном занятии студентам объясняется ход занятий и 4 разные формы их проведения. Предмет состоит из теоретической части (лекция) и практической части (просмотр отрывков фильмов и целых фильмов, семинар-обсуждение, языковой семинар). Лекционная часть представляет собой презентацию преподавателем определённого периода развития (напр., «Возникновение кинематографии в России», «Послевоенные фильмы», «Фильмы 90-х гг.»), жанра («Советская комедия», «Военная тематика»), режиссёра («Леонид Гайдай», «Валерий Тодоровский»). Разумеется, мы задавали студентам вопросы на остаточные или общие знания, что оживляло занятия и помогало выяснить, насколько они осведомлены в данной области, что помогало корректировать и дополнять курс. В лекционной форме также проводились предварительные комментарии к отдельным фильмам. К примеру, при анализе художественного фильма «Гараж» Эльдара Рязанова мы не только рассказали об истории создания фильма и интересных деталях (как то присутствие самого режиссёра в эпизодической роли почти во всех своих фильмах, вымышленность НИИ и т. п.), но и более подробно остановились на тех моментах, которые для чешского студента являются неизвестными. Так, необходимо было разъяснить сами понятия «НИИ» и «гаражно-строительный кооператив», обратить внимание на значение наличия гаража в жизни рядового советского гражданина того времени, пояснить, что «Жигули» и «Москвич» - марки автомобилей и т. д. Помимо всего прочего, необходим был и комментарий к фразе «Мы вам не буратины!», так как чешские студенты не были знакомы ни с самим персонажем известной сказки, ни с её сюжетом, связанным с ключиком. Все эти реалии остались бы непонятыми, вследствие чего исказилось бы и восприятие фильма, и восприятие языка персонажей. Слабая осведомлённость студентов наравне со стремлением восполнить эти пробелы в образовании или просто расширить кругозор привела к тому, что комментарии стали обширными и стали незаменимой частью наших встреч. В связи с этим нами были разработаны специальные переводческие задания для студентов-русистов, связанные одновременно с русскими реалиями, кинематографией и народным творчеством. К примеру, влияние фильма «Чапаев» на советскую и российскую культуру студенты должны были проверить сами, найдя и переведя три анекдота о Чапаеве и его окружении. Аналогичным образом мы поступили при ознакомлении студентов с серией фильмов «Семнадцать мгновений весны» и при рассмотрении понятия «новый русский», необходимого для понимания специфики эпохи 90-х в России. На зачёт студенты в конечном счёте должны были принести 9 собственных переводов с комментарием в тех случаях, когда юмористический эффект невозможно адекватно передать на чешском языке.

Как мы уже говорили ранее, фильмы и отрывки из них были доступны для просмотра и для студентов, не изучающих русский язык, так как они были нами переведены, а затем откорректированы в сотрудничестве с носителем чешского языка, богемистом и русистом, бакалавром Збынеком Михалеком, которому мы в таком виде хотим ещё раз выразить свою благодарность за сотрудничество. Непосредственно после просмотра мы переходили в фазу обсуждения. Студентам предоставлялись ориентационные вопросы по структуре, сюжету, пониманию и интерпретации отрывков и фильмов в качестве домашнего задания (в электронной форме) или прямо на семинаре в виде вопросов от преподавателя, хотя часто дискуссия переходила в русло, которое ей задавали сами студенты. Наконец полный анализ фильма или отрывка завершал языковой анализ, предназначенный только для слушателей специальностей, связанных с изучением русского языка. В качестве домашнего задания студенты получали список слов и словосочетаний из фильма на русском языке, которые они должны были самостоятельно перевести на чешский, используя все возможные средства. К этому списку мы также всегда добавляли несколько выражений из фильма, которые стали «крылатыми» или которые отображают интересную языковую игру. Кроме того, что некоторые слова были

сложны сами по себе, перед студентами стояло серьёзное ограничение: максимально ёмкий, краткий и точный перевод, по возможности квантитативно идентичный. Студент оказывался в ситуации создания субтитров, в которых практически невозможно переводить описательно, а возможность сноски или комментария в принципе исключена. На самом семинаре студенты «по цепочке» читали слова или словосочетания и свой вариант перевода. В случае трудностей у большинства студентов, часто вызванного неполным пониманием семантики слова или словосочетания, преподаватель разбирал такие случаи сам, обращая внимание прежде всего на дистрибутивные и стилистические особенности. Рассмотрение перевода отдельных лексем или целых выражений – тема для отдельного обсуждения. Мы приведём лишь пару примеров, вызвавших трудности не только у студентов-чехов, но и составителей курса и даже корректора. Так, кажущееся довольно обыденным слово «отпевать» (х/ф «Тот самый Мюнхгаузен») вызывает сложности в связи с отсутствием такого понятия в католической культуре, и следовательно – точного перевода на чешский язык. Без сносок и комментариев по поводу отдельных этапов православного погребального обряда наиболее точным оказался перевод «zřívát v chrámě» (=«петь в храме»), передающий, по крайней мере, благодаря обстоятельству места, что речь идёт именно о церковном обряде. В контексте становится понятно, что этим обрядом являются похороны. Проблемой также было слово «тряпка», употреблённое в переносном значении для обозначения слабохарактерного человека («Это не герцог! Это тряпка!»), т. к. в чешском языке точный перевод «hadr» не является полисемичным. В этом случае неточным будет и чешское «slaboch» (=«слабак»), в семантике которого доминирует элемент физической слабости. В ходе дискуссии студенты согласились с нашим мнением, что вариант «radavka» с яркой экспрессивной и точной коннотацией именно слабости духа является наиболее приемлемым в этом случае. Естественно, самые большие трудности возникли при работе с языковыми играми, часть которых пришлось переводить дословно из-за отсутствия ресурсов для передачи этой игры в чешском. К примеру, в х/ф «Гараж» обыгрывается прямое и переносное значение выражения «наклеивать ярлыки», которое невозможно передать, сохраняя все значения, средствами чешского языка. Мы могли бы продолжать ряд примеров довольно долго, однако рамки статьи не позволяют нам углубляться в эту тему. Отметим лишь, что подобная работа не только предоставила студентам волю в выборе того или иного перевода, но и позволило переключиться с чисто технического процесса на более творческий, требующий хорошего понимания родного и переводимого языка.

Зачёт по данному предмету отвечал отдельным составляющим самого лекционно-семинарного курса. Студенты-русисты были обязаны сдать 9 переводов анекдотов, перевести на зачёте 4 небольших отрывка и 1 «крылатое выражение» из просмотренных фильмов или их отрывков, проанализировать одну из тем, рассмотренных на лекционной части предмета, и представить устную интерпретацию одной из просмотренных кинолент. Для студентов других специальностей были обязательными только две последние части (анализ темы и интерпретация).

Подводя итоги, следует в первую очередь обратить внимание на недостатки предмета. К сожалению, стоит отметить, что задачи семинара для двух академических часов в неделю поставлены слишком смело. Увы, невозможно в полной мере посвящать время всем отдельным частям предмета, что приводит к сокращению теоретического материала. С другой стороны, это оставляет место для собственного выбора студента, а сам курс в этом плане становится ознакомительным введением, необходимой теоретической основой и указателем для дальнейшего самообразования, причём с большим упором на практическую лингвистическую часть. Рамки двух академических часов часто нарушают и целостность восприятия фильмов, так как комментарий к ним или теоретическая база реалий и истории нередко оказывались отделены от самого просмотра или обсуждения кинокартины. Возможно, более целесообразным было бы организовать курс в виде блоков по 4 академических часа, что привело бы к большей целостности предмета. Так или иначе, по нашему мнению, выходом из этой

сложной ситуации может быть установка на качество и глубину рассматриваемого материала у отдельных фильмов, нежели на попытку охватить как можно больше кинокартин. Курс должен выполнять одну из главных целей – научить студента работать с аутентичным текстом фильма, создавать наиболее точный перевод, ограниченный линейно (т. е. без возможности сносок и комментариев). Для этого, как мы считаем, вполне достаточен материал 3-4 фильмов, проанализированный наиболее подробно. Осмелимся предположить, что не совсем привычный для вузов подход к переводческой деятельности, актуальность и интерактивная основа интересны студентам, для которых тяжёлый труд переводчика обретает новую грань. Мы же в свою очередь постараемся улучшить предмет, стараясь сделать его максимально продуктивным и стимулирующим, и далее стараясь знакомить других преподавателей с опытом в этой области.



*Сулейманова А.К.*  
*доктор филологических наук, профессор*  
*Уфимский государственный нефтяной технический университет*  
*Уфа, Россия*

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ**

**Abstract.** Teaching non-philological students Russian terminology is one of the most important aspects of training future refinery engineers for professional communication. By learning Russian terminology foreign students have good grounds for professional comprehension and free professional communication. In order to become high level specialists foreign students need to learn the terminology of the specialty and to have skills for professional communication. Purposeful and systematic work on terminology lexics will help to form the necessary skills of professional communication.

В аспекте профессионального общения специалист наряду со специальной картиной мира, базирующейся на профессиональных знаниях и умениях в конкретной научно-производственной сфере, актуализирует и общечеловеческую картину мира, являющуюся основой существования любого человеческого общества, этнокультурную языковую картину мира, представляющую образ мира определенной этнокультурной общности в конкретную историческую эпоху.

В освоении будущей профессии важную роль играет освоение специальной лексики, которая в рамках профессионального общения играет роль «индикатора» человеческой мысли, кванта сознания носителя специального знания. Презентация лексики специальности вводится в разнообразных текстах научного стиля речи. В процессе обучения профессиональной коммуникации используются как адаптированные, так и аутентичные тексты. Важным компонентом гармоничного ввода студента в будущую профессию является аутентичный текст по специальности, который призван способствовать более прочному усвоению терминологической лексики и конструкций научного стиля речи. В отечественной методике обучения иностранным языкам в настоящее время нет четкой дифференциации между понятиями «оригинальный», «неадаптированный», «подлинный», «неаутентичный».

В зарубежной методической литературе последнего времени аутентичным текстом принято считать текст, который был написан носителями языка для носителей языка. Под аутентичными также понимаются тексты, созданные специалистом-лингвистом по специальному заказу при изучении иностранного языка. При этом понятие «аутентичный» распространяется также и на другие аспекты учебной деятельности: аутентичность материалов, прагматическая аутентичность, аутентичность взаимодействия, личностная аутентичность, аутентичность восприятия, аутентичность дидактического и методического обеспечения, аутентичность профессиональной ситуации. Аутентичность в данном случае создается в учебном процессе, в ходе взаимодействия учащихся с текстом, с преподавателем и друг другом, заставляя обучаемых воспринимать работу над текстом не как «упражнение», а как аутентичную коммуникативную профессиональную деятельность. Таким образом, существует точка зрения, что «учебное» не обязательно означает «неаутентичное», в учебном процессе должны присутствовать как аутентичные, так и неаутентичные тексты, соответствующие языковой компетенции учащихся и отражающие реалистические модели письменной или разговорной профессиональной речи.

Работа над аутентичным текстом способствует решению сугубо прагматических задач: активизирует и обогащает словарный запас учащихся, расширяет профессиональный компонент их иноязычной речевой компетентности, интенсифицирует процесс освоения русского языка как иностранного за счёт подключения базовой для учащегося мотивации. Использование аутентичных текстов при обучении русскому языку науки способствует не только созданию дифференцированных учебно-коммуникативных ситуаций, отражающих состояние современного русского языка и особенности его функционирования, но и является источником профессиональной информации, имплицитно профессиональную культуру с ее морально-этическими, эстетическими ценностями и традициями. Это способствует созданию сильной мотивационной основы обучения русскому языку и определяет коммуникативно-прагматическую направленность образовательного процесса. Однако восприятие профессионального компонента аутентичного текста даже на продвинутом этапе в техническом вузе вызывает значительные трудности, обусловленные дестандартизацией, полифункциональностью и многожанровостью научного стиля речи, которые выражаются в широком использовании стилистических вариантов, в разнообразии тем и жанров аутентичных текстов. Использование текстов по специальности на уроках русского языка для обучения разным видам речевой деятельности отражает такую тенденцию современного образовательного процесса, как максимальное приближение учебной ситуации к реальной жизни и будущей профессиональной деятельности. Возникает вопрос адекватности понимания фоновой и профессиональной лексики, семантико-стилистической специфики аутентичных профессионально-ориентированных текстов.

Обосновывая применение аутентичных текстов, методисты выделяют следующие аргументы: использование адаптированных учебных текстов по специальности затрудняет переход к пониманию текстов, взятых из «реальной» жизни специалиста; адаптированные учебные тексты теряют характерные признаки текста как особой единицы коммуникации, лишены авторской индивидуальности, национальной профессиональной специфики; аутентичные тексты разнообразны по стилю и тематике; они являются оптимальным средством обучения языку специальности; аутентичные тексты иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой носителями языка, и в естественном профессиональном контексте.

В лингвистическом аспекте аутентичные публицистические тексты характеризуются своеобразием профессионального дискурса, значительную часть которого составляет закрепленная в сознании специалиста терминологическая лексика, несущая основную информативную нагрузку в научном тексте. Особое значение в процессе обучения русскому языку специальности уделяется прагматической функции термина – обеспечить качество общения спе-

специалистов какой-либо области знания, поскольку понимание терминов в значительной степени обеспечивает ориентировку в любом сообщении специального характера, создает условия для коммуникации между специалистами узкой области знания.

Сознание человека фиксирует реальную действительность со всеми присущими ей системными связями и отношениями, которые объективируются в языке. Двойственная природа термина, его соотнесение с понятием научной или технической области знания делает возможным репрезентация терминологической лексики на основе взаимосвязи по предметно-понятийному компоненту значения. Единство лингвистического и экстралингвистического содержания терминологической единицы может быть реализовано при когнитивном подходе к классификации терминологической лексики, поскольку семантика термина обуславливается прежде всего его местом в системе понятий конкретной области знания.

Дискурс представителя конкретной профессиональной группы напрямую зависит от коммуникативных потребностей специалиста. Представитель определенной профессиональной группы должен владеть не только языковой компетенцией, но и профессиональной, терминологической компетенцией. В отличие от лингвистической компетенции, терминологическая компетенция не может считаться врожденным свойством человеческого сознания, поскольку она является результатом накопления и переработки определенной суммы полученных на протяжении жизни индивида знаний в определенной области: «предметного, логического, теоретического, лингвистического и терминологического» [Лейчик, 1992, с.26].

Обучение иностранных учащихся профессиональному дискурсу целесообразно начинать с обучения специальной лексики, представленной терминами – основными носителями информации в специальном тексте. Обучение языку специальности иностранных граждан связано с преодолением различных трудностей, одной из которых является наличие в сфере специальной коммуникации закона экономии в языке. Язык профессионального общения стремится путем малых затрат сообщить как можно больше информации. Лапидарность терминологии создает необходимость выбора специалистом конкретной области знания наиболее целесообразного (удобного) варианта уже существующего термина. Признавая, что вариантность лексических единиц является одним из факторов развития языка, следует все же отметить, что наличие нескольких вариантов одной терминологической единицы может создать определенные трудности при коммуникации. Пытаясь противостоять возможному хаосу в образовании все новых вариантов, «...человечество выработало целый арсенал приемов и рациональных методик, позволяющих существенно сократить и время, и место, затрачиваемое на представление и последующее восприятие получаемой информации» [Авербух, 2004, с.47]. Проблема терминологической вариантности имеет большое методологическое и практическое значение и является объектом исследования многих ученых. Явление терминологической вариантности имеет ряд специфических черт, обусловленных спецификой термина как единицы *lexis* и *logos*.

Довольно часто явление терминологической вариантности связывают с явлением дублетности в терминологии. Однако между ними есть существенное различие, поскольку дублеты, как правило, это разные слова, характеризующие одно понятие, при образовании же варианта термина используется тот же языковой материал, но в количественно сокращенном виде. Вслед за многими исследователями мы считаем, что варианты термина - это разные виды формальной структуры термина при полном совпадении семантики и функции всех существующих в конкретной терминосистеме вариантов данного термина. Среди способов варьирования термина выделяют синтаксическое сжатие термина (эллипсис, аббревиация, сокращение средствами символики), введение в специальный текст наряду с языковыми системами неязыковых средств номинации, а именно – семантически насыщенной графической информации (чертежи, схемы, графики), в которых эффект экономии сочетается с простотой и наглядностью восприятия.

Статистические исследования терминологии нефтяного дела показали, что тенденция синтаксического опрощения безусловно доминирует в данной терминосистеме. Это связано с тем, что большая часть терминов данной специальности представлена терминосоответствиями: из более двадцати одной тысячи рассмотренных единиц терминосистемы нефтепромыслового дела только 40% составили однословные термины, 42% – двухсловные, 15% – трехсловные, 2,5% – четырехсловные, 0,2% – пятисловные, 0,1% – шести-шестнадцатисловные.

В построении аналитических (составных) терминов участвуют различные части речи, прежде всего – имена существительные, прилагательные (или причастия), реже – глаголы. Ведущую роль в организации смысловых и грамматических связей внутри словосочетания играет имя существительное, которое, как правило, является доминантой терминосоответствия и способствует восприятию всего словосочетания как терминологического (возбуждение скважины, режим бурения, скорость проходки). Имя прилагательное и причастие являются ведущими уточнителями терминологических сочетаний названной специальности. Прилагательное используется чаще всего в своей классифицирующей функции и выступает, как правило, в составе словосочетаний в качестве терминоэлемента. Они указывают признак по веществу (буровая промывочная жидкость), по действию (гидравлический разрыв пласта), по форме (седловидный клапан), по свойству (горячая кислота), по местоположению (сводовая залежь), по назначению (вторичное вскрытие пласта), по месту (кондукторная обсадная труба). Прилагательные и причастия в качестве терминоэлементов стремятся к выражению родо-видовых отношений между предметами, понятиями, явлениями, выполняя функции уточнения, ограничения (*эксплуатационная, поисковая, разведочная, нагнетательная, параметрическая, разведочная – скважина*).

Терминированность глагола проявляется прежде всего в сфере функционирования, термины-глаголы, используемые в научном стиле речи, не могут выступать самостоятельными терминами без соотнесения с однокоренным термином-существительным (например, глагол *бурить* можно разложить на смысловые элементы *производить бурение, перфорировать – производить перфорацию* и т.п.). Преобладание глагольных форм характерно главным образом для устной речи.

Рассмотрим более подробно приемы компрессии речевого выражения на примере терминосоответствий подязыка нефтяного дела.

Эллипсис. Наиболее часто встречающийся способ компрессии терминологического сочетания, при котором происходит варьирование компонентного состава терминосоответствия, когда один или несколько терминоэлементов опускаются, а семантическая нагрузка переносится на оставшийся (или оставшиеся) компонент (компоненты), то есть наблюдается структурная неполнота синтаксической конструкции. Экономия в данном случае происходит не за счет плана содержания, а за счет плана выражения. «План содержания остается величиной постоянной. В этом смысле может быть даже сформулировано (по аналогии с законом сохранения вещества) нечто вроде закона сохранения семантики, ибо, экономя на материальных элементах языкового выражения, мы тем самым расширяем семантику оставшихся материальных элементов названия или высказывания» [Авербух, 2004, с.53].

Адекватность плана содержания вновь образованной в результате компрессии лексической единицы определяется (и регулируется) контекстом, поскольку, как правило, в начале текста дается полное терминологическое сочетание и только после этого – его усеченный вариант, например: *буровая промывочная жидкость – промывочная жидкость, жидкость; акустическая цементометрия – цементометрия; амортизатор колебаний бурильной колонны – амортизатор*. Компрессии подвергаются цельнооформленные зависимые терминологические элементы (атрибутивные или субъектно-объектные части многокомпонентного термина). Оставшимся компонентом является, как правило, имя существительное, поскольку основу любой терминосистемы, ее постоянный костяк составляют термины-существительные,

которые представляют статическую часть словарного состава любой терминологической системы и передают родо-видовые отношения как отношения системы понятий. По общему признанию термиологов, термин – номинативен.

В терминологии нефтяного дела встречается и эллипсис морфем, например: *газо- нефте- водопроявление, пневмо- гидропривод*. Эллипсис морфем сопровождается либо простым усечением той или иной морфемы, либо усечением с последующим словосложением (*гидравлический разрыв – гидроразрыв, вибрационное воздействие – вибровоздействием*).

Универбы. К этой группе вариантов термина мы относим лексико–суффиксальные варианты термина и терминосочетания, например: *аэрация – аэрирование, калибровка-калибрование, обвал - обваливание, осыпь - осыпание, перфорация – перфорирование, центровка-центрирование*. Многие исследователи относят универбы к грамматическим дублетам, мы же считаем их "позиционными" вариантами.

Аббревиация. Такой тип варьирования терминов в языке науки встречается реже, нежели эллипсис и универбы. По наблюдениям исследователей, в языке науки "аббревиация составляет не более 10% от общего объема аббревиационного фонда" [Шевчук, 1988, с.58]. Аббревиация как способ варьирования терминов представлена и в подязыке нефтяного дела: *акустическая цементметрия - АКЦ, бурильная колонна - БК, буровая промывочная жидкость - БПЖ, буровая установка - БУ, гидравлический разрыв пласта - ГРП, конструкция нижней части бурильной колонны – КНБК, насосно-компрессорная труба - НКТ, поверхностно активное вещество – ПАВ, утяжеленная бурильная труба – УБТ*.


Особое место среди вариантов термина занимают сокращения формальной структуры термина, основанные на обозначении отдельных компонентов терминологического сочетания или всего терминосочетания средствами символики. Подобная компрессия позволяет максимально экономить физические затраты на представление информации: *P<sub>гс</sub> - геостатическое давление; P<sub>пор</sub> - поровое давление; V<sub>р</sub> - рейсовая скорость проходки; E - модуль упругости материала труб*. Несопоставимы по времени написания и занимаемому месту выведение какой-либо формулы с помощью символов и ее многостраничное описание средствами языка.

Как показали исследования, компрессия формальной структуры термина не влечет за собой упрощения или потери их смысловой структуры, варианты термина различаются только в плане выражения, в плане же содержания термин служит знаком одного профессионального понятия, стремится к однозначности, и в этом смысле термин - инвариантен. Существующие в конкретной терминологической системе варианты термина не нарушают коммуникативной задачи, выполняемой им. Варианты термина выполняют в профессиональном тексте те же функции, что и «полный» термин. Однако при обучении студентов-нефилологов языку специальности в целях предупреждения возможных трудностей в усвоении термина представляется целесообразным презентация как кодифицированного термина, так и его варианта.

Обучение специальной, терминологической лексике базируется на комплексе закономерностей, принципов, методов, приемов, заданий и упражнений, ориентированных на практическое использование в речи данного лексического пласта. Двусторонний, подготовленный и реализованный преподавателем процесс самостоятельного креативного познания студента, построенный на грамматическом материале, на корпусе терминологической лексики и лексики общелитературного языка, на методах и приемах написания текстов различных жанров научного стиля речи составляет основу преподавания русского языка как иностранного. Овладение терминологией специальности, умениями и навыками общения на профессиональные темы необходимо для того, чтобы стать специалистом высокой квалификации.

#### Литература:

1. Авербух К.Я. Общая теория термина / К.Я. Авербух. – Иваново, 2004. – 252 с.
2. Лейчик В.М. Терминологическая компетенция и ее база / В.М. Лейчик // Индустриальные тенденции современной эпохи и гуманитарное образование. Т.3. – Омск, 1992. – С.26.



Сулейменова А. М.  
кандидат филологических наук, доцент  
Дальневосточный Федеральный Университет  
Владивосток, Россия

## КРАТКИЕ ФОРМЫ ТРАДИЦИОННОЙ ПОЭЗИИ ТАНКА И ХАЙКУ В МИРЕ СМАРТФОНОВ

**Abstract.** The Japanese short poetic forms *tanka* (the five-lined verse) and *haiku* (the three-lined verse) are famous for their conservatism and traditional character. The paper discusses the problems concerning the opportunities of these forms in new conditions of the twenty first century. The dilemma of poetic essence of *tanka* and *haiku* being at the same time an instrument of the socialization in Japan and a fashionable poetic genre in other languages (English and Russian as well) has been also disputed from the point of the smartphones' usage in the field of poetic composition. The Japanese experience of some *tanka* contests when mobile phones were used for those who composed *tanka* seems to be a kind of innovation, which should be studied carefully in the perspective research. The social and educational role of some literary and cultural aspects is also in the focus of the discussion.

Песни Ямато! Вы вырастаете из одного семени - сердца, и разрастаетесь в мириады лепестков речи - в мириады слов.

### Ки-но Цураюки

Из предисловия к сборнику "Кокинсю"

Японская поэзия кратких форм «танка» (пятистишие) и «хайку» (трёхстишие) известна во всём мире не только своей краткостью и лаконичностью, но и приверженности к традиционности в форме и содержании. Поэтическая форма *танка* ведёт свою историю с ранней истории культуры Японии, в частности с эпох Нара (710-794) и Хэйан (794-1189). В последний период окончательно установилась сложная система японской письменности – «кандзикана-мадзирибун», включавшая алфавитные и иероглифические знаки. Изобретение собственной азбуки «хирагана» позволило японцам подняться на вершины поэтического языка, используя омонимичное чтение слов, записанных азбукой *хирагана* в противовес стихам, составленным из иероглифов в китайском стиле, сочинявшимся прежде. Технически форма основывается на метрическом сочетании пяти-и семисложных стихов с двумя семисложными заключительными стихами, лимитирована рядом тем и образов, спецификой приёмов. Некоторые поэты и критики полагают, что японская *танка* – песня (как это идёт от изначально-го значения термина, «короткая песня»); другие уверены, что в этом жанре заключены особенности восточного мышления. Казалось бы, такой вид поэзии в XX и XXI веках ожидает постепенное и неуклонное угасание как живой формы поэзии. Однако, в Японии продолжают издаваться массовые журналы, пропагандирующие искусство сочинения *танка*, собираются общества желающих научиться складывать древние стихи на новый лад.

Ещё более сложная история произошла с формой *хайку*. В самостоятельный жанр эта поэзия, носившая тогда название «хокку», выделилась в XVI веке; современное название было предложено в XIX веке поэтом Масаока Сики (1867-1902). На первоначальном этапе складывания формы авторы полагали *хайку* комической миниатюрой, своего рода пародией на выпрєнный стиль *танка*. Первые строки пятистиший в 17 слогов, чередовавшихся по систе-



ме 5-7-5, где единицей отсчёта принята мора стали воспринимать отдельным стихом. В поэтике этого краткого стиха также, как и в *танка*, ввели определённые регламентации. Формально стих был не только укорочен, но изображение также сосредоточилось на конкретных образах, была введена система «киго» («сезонные слова»), с помощью которых автор передавал своё восприятие природы. Мацуо Басё (1644-1694) гигантски насытил содержание краткого стиха, доведя сочинение *хайку* до уровня мировой поэзии, тем более, что в отличие от *танка* эпохи Хэйан, к поэтам *хайку*, «хайдзин», вливались простолюдины, делая сочинение демократичным способом поделиться чувствами с окружающими. В начале XX века великий реформатор *танка* и *хайку* Масаока Сики ввёл понятие «сясэй» (объективное изображение реальности), букв. «срисовывание с натуры»), приблизившее форму к реалистическому видению мира. С точки зрения автора статьи, в *танка сясэй* сыграл двойственную роль, уменьшив притягательную силу субъективного начала, но став основным орудием поэта-сочинителя. В поэтике *хайку сясэй* органично добавил новое понимание природы, сделав понятными краткие стихи огромной аудитории, ведь именно конкретность восприятия в *хайку* привлекла авторов за пределами страны Восходящего солнца.

Подобный экскурс в историю японских кратких форм стиха был необходим для понимания парадигматики «традиция – новация» в отношении к этим поэтическим жанрам, а также для обоснования проблемы их существования в новых условиях меняющейся глобальной реальности. В статье ставится вопрос о необходимости пересмотра отношения к *танка* и *хайку* XX и XXI веков как к незыблемым устоям, о чём уже неоднократно говорят поэты, критик и литературоведы. В начале XX века форма *хайку* превратилась в международную поэтическую форму, становятся известными английские *хайку* имажистов Эзра Паунда (1885-1972), Э. Лоуэлл (1874-1925), поэтов-битников (Дж. Керуак, 1922-1969), переводчиком и критиком Р. Блита (1898-1964) приводится основная терминология *хайку*. Появляются *хайку* на немецком, французском, сербском, испанском, итальянском, эстонском. Характерным является сочинение не в русле японской традиции, в виде сборника *хайку*, а в виде отдельных стихотворений или небольших циклов. Поражённый японской культурой, только Рабиндранат Тагор (1861-1941) оставил сборник *хайку* на языке бенгали «Светлячки» (“Fireflies”, 1926) [8].

Другая особенность заимствования кратких форм японского стиха иностранными авторами – предпочтение стилизаций под или сочинение *хайку* перед такой же работой с *танка*. В этом смысле русские заимствования вызывают научный интерес, потому что история восточного краткого стиха в России начала XX века ассоциируется подавляющим образом с *танка*. Об удачах и неудачах переложения русской мысли и чувств в японскую форму Валерием Брюсовым (1873-1924) говорит выдающийся переводчик А. А. Долин: «Помимо варьирования ритма и графического рисунка стиха, широкого использования рифмы, в том числе и внутренней, Брюсов активно пользуется такими выразительными синтаксическими средствами, как знаки препинания (в оригинале, разумеется, отсутствующие). В других его стилизациях мы найдем вместо пятистишия и ямбическое рифмованное четверостишие, и написанное белым стихом шестистишие. И все же, несмотря на неисчерпаемое богатство художественного арсенала русской лирики Серебряного века, Брюсову не удалось создать "инвариантной" русской модели *танка*. Его стилизации, при всей технической изощренности, выглядят наивными пасторальными картинками, не передающими истинного содержания японской поэтики и эстетики» [4]. Одним из новшеств, введённым Брюсовым, было использование знаков пунктуации, что расширило арсенал средств русских *танка*.

С точки зрения оригинальности кратких форм стиха поражают возможности расширения сознания с помощью искусства *танка* и *хайку*. Изучающие культуру Японии обращают внимание на синкретизм некоторых традиционных искусств – чайная церемония совмещена с каллиграфией, икэбана, садовым и интерьерным мастерством, и наслаждающиеся чаем обязательно сложат краткий стих или строчки украшают уголок «токонома».

В данном докладе хотелось бы сосредоточиться на коммуникативной стороне сочинения *танка* и *хайку*. В древней Японии эти жанры носили не только сугубо эгалитарный характер, сочинять могли в принципе все. Устраивались поэтические состязания, стихи писались «по поводу» («ориори-но ута»), часто творили в ответ на послания. Тем самым, поэтическое произведение приобретало функции обмена информацией. Об этом феномене – обмене информацией, словом и чувством пишет Л. М. Ермакова в статье «Магическое и эстетическое в японском обрядовом фольклоре и ранней литературе»: «Первым и главным свойством этого рода считается коллективный характер их исполнения (о чем писал еще известный японский этнограф и поэт Оригути Синобу, 1887-1953)» [5]. Исследователь отмечает амебейное исполнение песен в подобных обрядах двумя полухориями. Диалогическая или полилогическая суть ранней поэзии ведёт к знаковым особенностям кратких форм поэзии – ориентированность на читателя (или слушателя), на контекст, время и пространство сочинения (и воспроизведения) стихотворений или сборников стихов.

Многие сочинители *танка* называют этот вид древней канонической поэзии «призывом» к слушателю, поддерживая традицию поэтического диалога. В современной Японии так же, как и в эпохи Нара и Хэйан проводятся конкурсы сочинителей *танка* и *хайку*, когда одна поэтическая единица «перетекает» другому участнику. Одна из форм традиционного японского стиха – «рэнга» («связанные строфы») была применена в международном «плетении словес» на более высоком уровне, международном, и на другом материале – на основе стиха «рэнси», когда цепочки современных стихов на разных языках объединяются по старым принципам в длинные и увлекательные цепочки. Коллективный характер литературного действия разворачивается в играх «ута-карута» («карты с песнями»), на рубашках карт помещается изображение или часть пятистиший или трёхстиший, и участникам надо найти в колоде (разбрасываемой или раскладываемой перед соперниками) продолжение поэтических шедевров, известных участникам игры. О таких социальных «приложениях» к каноническим формам японской поэзии описывалось в работах новосибирской исследовательницы Е. Э. Войтишек и в других работах [3, 9]. Такие игры известны подавляющему числу японцев, они проводятся в Новый год, когда многие находятся дома, и, сидя перед телевизором, «болеют» за наиболее знающих игроков. В числе активных форм единения поэзии и жизни можно назвать ритуалы «кёкусуй» («пир у воды»), подробно описанный Е. Э. Войтишек [4]. Поэты в старинных одеждах чинно рассаживаются вдоль ручья в парке храма Дзёнангу (Киото), пишут строки пятистиший и спускают бумагу со строками на воду. Кораблики с частями *танка* ловят другие участники ритуала и дописывают недостающие строфы.

Есть просто игры в сочинение *танка*, похожие на компьютерные пасьянсы, скучные, но отвлекающие от офисной рутины. Есть поэтические конкурсы в Интернете, где произведение в 17 или 31 слог умещается в прокрустово ложе формы (если ошибаешься на слог или больше, форма не принимается). Много связано с формой краткого стиха. Кроме того, краткие формы играют свою роль в образовательном процессе и процессе общения людей. Игры с *танка* и *хайку* помогают японцам узнавать родной язык и культуру.

Не остались в стороне от краткого японского стиха современные средства общения. О феномене краткого стиха по телефону в виде мобильных сообщений уже писал автор *танка*, почётный профессор университета Досия Ясумори Токитака [7]. Профессор Ясумори подчёркивает важность облегчения подачи информации о традиции страны с помощью средств коммуникации, приводя такие стихотворения, посылаемые ему на телефон в качестве домашнего задания.

Ни компьютера, / ни мобильного телефона / не нужно мне, / Озадачен, расстроен.../ Родился я в двадцатых. (Накамура Кэйдзи, 1999).

На дереве/ девчушка с пирсингом/ подстригает ветки. / Звонит сверху/ ее мобильный телефон... (Хироути Аяко, 1999) [7].

В 1999 г. профессор Ясумори входил в состав жюри конкурса *танка*, посланных по телефону. По приведенным двум пятистишиям видно разное отношение к прогрессу, к офисной технике со стороны вышедшего в отставку служащего, к нравам молодых - со стороны простой домохозяйки Хироути-сан [7]. В приведённых примерах специально оставлена японская система ввода пятистишия в текст SMS-сообщения, в действительности краткие стихи на японском языке пишутся в одну строку, да и ввод текста в смартфон облегчается. Тут же возникает вопрос об авторских подходах к членению стиха, как например, в пятистишиях Исикава Такубоку (1886-1912), сочинявшего *танка* в три строки. Но, в этом случае, смартфон приходит на помощь.

Лёгкие по содержанию, не обязывающие к глубокому общению пятистишия... Возникает вопрос: как же быть с объективным изображением, за которое ратуют профессиональные поэты, члены цехов «кадзин» (сочинителей *танка*) и «хайдзин» (сочинителей *хайку*)? Куда вместить дух и очарование человеческого призыва к богам или другим людям?

О подобной дилемме, заложенной в кратком стихе, говорит Харуо Сиранэ, американский исследователь искусства «*хайку* по-английски»: «Итак, в чем состоит основная дилемма *хайку*? С одной стороны, его (стиха *хайку* – Прим. автора статьи) великое достоинство - это демократизм, уникальная доступность всякому [читателю и автору]; поэтому *хайку* может служить средством общения, если угодно - формой психотерапии. С другой стороны, высокая литература, литература, которой восхищаются, которую изучают, комментируют и преподают, которая влияет на других авторов (работающих с другими формами и жанрами), требует глубины и сложности, должна уметь не только сосредотачиваться на "мгновении *хайку*", но и взмывать над ним» [6]. «Незавершённость» *хайку*, о котором говорит Сиранэ, или недосказанность приёма «сиори» – приёма «вариативности и ассоциативности», известная по работе Т. И. Бреславец [1] и есть возможности краткого стиха в XXI веке. Вбитые с помощью виджетов и посланные целому миру стихотворения должны вызывать ответное чувство у знающего человека. Иными словами, искусству краткой поэзии надо воспитывать, и на преподавателей японского, русского, английского и иных языков возлагается ответственность учить пользоваться в новых условиях и этим средством межкультурного общения – поэзией. Поэтому следующие слова останутся вечно применимы к самым разнообразным меняющимся жизненным перипетиям:

Люди, что живут в этом мире, опутаны густой зарослью мирских дел; и все, что лежит у них на сердце, - все это высказывают они в связи с тем, что они слышат и что они видят» (Ки-но Цураюки, из предисловия к изборнику "Кокинсю").

#### Литература:

1. Бреславец Т. И. Поэзия Мацуо Басё / Т. И. Бреславец. – М.: Наука, 1981. – 151 с. – С. 58.
  2. Войтишек Е.Э. Игровые традиции в духовной культуре стран Восточной Азии (Китай, Япония, Корея) / Е. Э. Войтишек. – Новосибирск: изд-во Новосибирского госуниверситета, 2009. – 296 с.
  3. Войтишек Е.Э. Карты «ироха». Старинная интеллектуальная японская игра / Е. Э. Войтишек. – Новосибирск: Изд-во ИАиЭ, 1999. – 78 с.
  4. Долин А. А. История новой японской поэзии. В 4 тт. / А. А. Долин. – СПб., Гиперион, 2007. – Т. 4, с. 360.
  5. Ермакова Л. М. Магическое и эстетическое в японском обрядовом фольклоре и ранней литературе / Л. М. Ермакова // Интернет-портал «Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/folklore>. Дата обращения: 23 июля 2014 года.
  6. Сиранэ Харуо. За пределы мгновения хайку. Басё, Бусон и мифы современного *хайку* / Х Сиранэ. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http:// haiku.ru/frog/sirane.htm](http://haiku.ru/frog/sirane.htm). Дата обращения: 27 июля 2014 года.
  7. Ясумори Тоситака. Введение в *танка* / Т. Ясумори. – Киото: Сэкай сисоса, 1999. – 96 с. – С. 29-30.
  8. Fireflies by Rabindranat Tagore / R. Tagore [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://terebeess.hu/english/tagore5.html>. Дата обращения: 16 июля 2014 года.
- Suleymenova Aida. The Socialization of Traditions: Play With Words, Tradition or Amusement? / A. Suleymenova // PLAY2 (Interdisciplinary Network), the Second Global Conference (Mansfield College, Oxford

9. University, Oxford, UK, July 22-24, 2013). – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.inter-disciplinary.net/probing-the-boundaries/making-sense-of/play/conference-programme-abstracts-and-papers/session-8-somatic-and-linguistic-play/>. Дата обращения: 16 июля 2014 года.



*Sulitsa Oleg*  
*senior lecturer at*  
*department of oriental languages*  
*head of the office for international affairs*  
*Ryazan State University named for S.A. Esenin*  
*Ryazan, Russia*

## **ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ ЯПОНСКИХ ТЕКСТОВ: ПОДБОР МАТЕРИАЛОВ**

日本語でのテキスト翻訳の教え方：テキストの選び方

## **TEACHING TRANSLATION OF JAPANESE TEXTS: CHOOSING EFFECTIVE TEXTS**

**Abstract.** This article outlines a pragmatic and informative approach to Japanese text selection for teaching translation at tertiary level. The author mentions several criteria which serve as the basis for text selection. The criteria go parallel to the nature of translation challenges. The author describes an approach to teaching translation by building a translation course on the carefully selected texts. The texts are distributed during the course of translation starting with the texts with few challenges and coming to the texts with the greater number of challenges. In this particular article the author focuses on creating a sequence of text introduction during a course of translation according to the number of dominant information type.

A lot of research in the history of translation science has been done to analyze the process of translation, the participants, the mechanisms of transformations and other aspects of interlingual communication. In this article we would outline several criteria for selecting Japanese texts for translation that we consider most effective and useful when teaching translation. And we will focus more on the classification of the translation texts according to the dominant type of information in the text.

Together with many other scholars we believe that in the process of translation it is important not only to make the target text equivalent (等価) to the ST (source text) but also to preserve the effect texts produce on the recipient, to make the translation adequate (妥当性).

Therefore, trying to preserve the meaning, the style, the form, the communicative message, the implied information of a ST the translator may come across a number of translation challenges at the stage of analysis – lexical, grammatical, stylistic, extralinguistic, type of information etc, and at the stage of TT (target text) production – lexical & grammatical transformations, stylistic equivalence or/and compensation, extralinguistic implications and allusion explanation, communicative intention & dominant information type preservation.

Above mentioned challenges may be a norm and everyday routine for a professional translator, but for a student of the senior year it is even hard to decipher such challenges due to the limited or still underdeveloped language competence level.

That is why we believe that it is effective to structure a course using the texts selected and introduced based on the number of translation challenges starting with the texts with the smallest number of difficulties and ending with the most challenging texts.

When selecting Japanese texts for teaching translation we are limited by the number of factors, such as the students language competence (general communicative skills), the duration of the course, students stylistic text analysis competence and the task to use only original texts of main kinds and genres. During senior students' translation course we are guided by the idea that the students have N3-N2 Japanese proficiency level, that they have experience in stylistic text analysis, have gone through the theoretical course of translation. We remember that according to the national higher education standards we need to teach translation-specific skills and have course time for analyzing 12-16 1000 symbols authentic texts in class. That is why the process of text selection becomes an important factor and requires a lot of effort on the part of the translation teacher.

In this article we will focus on selecting authentic Japanese texts of similar language level (N3-N2) and grading them according to the number of information types.

We use 4 types of information to classify the texts for translation: cognitive (認知的情報) (new facts and knowledge), imperative (命令的情報) (which appeals to the reader), emotional (情緒的情報) (contains human emotions), aesthetic (美的情報) (transmits the feeling of beauty). Some texts may have only one dominant type of information, but some may have several types. E.g. a manual contains only cognitive and imperative information, an advertisement may contain cognitive, imperative and emotional information. The more types of information a text contains, the more difficult it is to produce an adequate translation in the end.

There are many types of classifications of texts, but we choose those that, as we believe, can help the process of teaching translation. If we mention the kinds of texts starting from those that contain the fewest number of information types, to those that contain the biggest number of information types we would get the following table:

Number of dominant information types	Type of texts	Cognitive	Operative	Emotional	Aesthetic
1	Scientific, short news report	+	-	-	-
2	Documents, recipes, manuals,	+	+	-	-
2	Fiction, belle-letters style	-	-	+	+
3	Educational scientific texts, announcements, religious texts, public speech, business letters	+	+	+	-
3	Science fiction, art analysis, memoirs, analytical newspaper articles	+	-	+	+
4	Advertisements	+	+	+	+

We try to build up a course, when students have a chance to analyze and produce a translation of texts with one, two, three and finally four types of information. But to structure an effective course of translation texts we are restricted by local and national educational standards and by the number of contact academic hours. At the same time we are given the aim stated in the translators competences and qualification description – being able to translate authentic foreign texts into the native language, using all the necessary translation transformations, preserving the meaning, style, register without breaking the form.

The size of the text also matters. Guided by the principal of ‘graded challenges’ we usually start with shorter texts or pieces of text (100 – 400 symbols) and in the end of the course we use longer texts (600-1000). We use texts as a minimal unit of translation because a text has a complete structure, united by a topic and combines all the needed linguistic, stylistic and extralinguistic information. We have found it more effective to use 2-3 shorter texts in classroom for written translation and give 1 longer text as a home assignment to be analyzed at the next class.

Having all these limitations and guiding principles we spend more time to select texts for translation. Once we have selected the type of text according to the dominant type of information we move to the language challenges. For example, an informative news report in Japanese may contain lexis, hieroglyphs and grammar corresponding to the N2, N1 or only to N3 level of Japanese proficiency. Usually the students of the fourth year are given N3-N2 authentic texts.

手電機メーカーの「パナソニック」  
は、家庭用の給湯機の部品が壊れて事故  
が起きるおそれがあるとして、103万  
台余りについて無料で点検や部品の交換  
を

うことになりました。天皇皇后両陛下は25日、静養先  
の  
栃木県で、乳牛を飼育している地元の牧  
場を視察されました。パナソニックの給湯  
機

103万台リコール

7月25日2014年

両陛下 静養先で牧場を視察

7月25日2014年

Both of the texts given above are informative and contain mainly cognitive information, but the language level of text 1 is closer to N3-N2 level, when Text 2 is closer to N2-N1 level. For teaching translation to four year students there are more chances to choose text 1.

Manuals contain mainly 2 types of information which makes them more effective to be used at the beginning stages of text analysis. But the text on the right would be of N2-N1 level and would produce more language challenges to the students, leaving them less time to concentrate on the transformations, text unity and the effective product of translation.

- 日付の合わせかた
- ・時刻合わせができてから、日付をあわせてください。
  - ・定期検査および報告実施にあたっては、「平成20年国土交通省告示283号」(改正内容を含む)、
- 【1】 りゅうずを1段目まで、引き出して ください。 「昇降機遊戯施設 定期検査業務基準書 2010年版」 および日
- 【2】 りゅうずを右に回して、日付を合わせ てください。 本工業規格 JIS A4302「昇降機の検査標準」(最新版)に基づき実施して
- ・午後9時から午前4時までは日付を合 ってください。 わせないでください。この時 間帯に合わせる
  - ・定期検査実施者は、当社技術情報に と、翌日になっても日付が変わらないことが したがいが判定願います。
- あるので、この時間帯外で日付をあわせて ください。 なお、当社技術情報は東芝エレベータ 株式会社のホームページ(下記 URL)に開 示
- 【3】 合わせ終わったら、りゅうずを押し 込んでください。
- ALBA 説明書 7 T92・ YM92 <http://www.toshiba-elevator.co.jp/>

Fiction texts are usually long and the teacher needs to select a piece to demonstrate different characteristics typical of literature. Fiction texts also contain emotional and aesthetic types of information and authors may use a lot of imagery and tropes. For example, a text on the left has a number of comparisons, while the texts on the right contains more difficult vocabulary mixed with imagery and metaphors. Extra challenges in the texts may hinder translation process and teacher are likely to start with the text on the left prior to the text on the right.

僕は三十七歳で、そのときボーイング747のシートに座っていた。その巨大な飛行機はぶ厚い雨曇をくぐり抜けて降下し、ハンブルグ空港に着陸しようとしているところだった。十一月の冷やかな雨が大地を暗く染め、雨合羽を着いた整備工たちや、のっぺりとした空港ビルの上に立った旗や、BMWの広告拔やそんな何もかもをフランドル派の陰うつな絵の背景のように見せていた。やれやれ、まだドイツか、と僕は思った。

よくいるかホテルの夢を見る。夢の中で僕はそこに含まれている。つまり、ある種の継続的状况として僕はそこに含まれている。夢は明らかにそういう継続性を提示している。夢の中ではいるかホテルの形は歪められていたにみえる。その橋は太古から宇宙の終局まで細長く延びている。そして僕はそこに含まれている。そこでは誰かが涙を流している。僕の為に涙を流しているのだ。ホテルそのものが僕を含んでいる。僕はその鼓動や温もりをはっきりと感じることができる。僕は、夢の中では、そのホテルの一部である。そういう夢だ。

Advertisements have four types of information, may produce language difficulties, may contain tropes, stylistic devices, coinages and have to be most effective and laconic at the same time to produce the intended effect on the reader. Such texts may produce maximum challenges for a translator. A lot of research has been done to analyze advertisements, but it is still a serious challenge for students learning to translate Japanese texts to be analyzed in a different article.

In this article we tried to give an outline of the main challenging aspects that Japanese texts have for a translator. We have singled out types of information, treating it as one aspect of translation challenges and have suggested a sequence of texts based on the number of dominant information type. We have described the guiding principals for text selection and course structure that may be used when teaching translation of Japanese texts translation. Several of the issues raised in the article can be a basis of further research of Japanese texts translation challenges.

#### Work cited:

Alexeeva, Irina (2004) Introduction to translation, Moscow: printing center Academia, 128-140.

ベーカー・もな、サルダーニャ・ガブリラ (2013) 翻訳研究のキーワード、藤濤文子(ed.), Tokyo ; 研究者.

村上春樹 (1991) ダンス・ダンス・ダンス, 東京、講談社。 村上春

樹 (2004) ノルウェイの森, 東京、講談社。

パナソニックの給湯機 103万台リコール 7月25日 2014年 <http://www.nhk.or.jp/>

両陛下 静養先で牧場を視察 7月25日 2014年

<http://www.nhk.or.jp/> <http://www.toshiba-elevator.co.jp/>



Сяо Цзинъюй

доктор философских наук, профессор

Университета им. Сунь Ятсена

Гуанчжоу, КНР

## О ПРЕОДОЛЕНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ БАРЬЕРОВ В КИТАЙСКО-РУССКОМ МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ

**Abstract:** Nowadays *intercultural communication* is a form of *global communication*. But the cultural differences between Russia and China directly affect on the communication between people from *both the* countries, hindering them in their normal dialogue. Based on the analysis of the reasons that cause the language- intercultural barriers, this paper offers some proposals on the teaching Russian as a foreign language from the aspect of Cultural Exchange between Russia and China.

С развитием мультиполяризации и экономической глобализации вопрос о мире и взаиморазвитии общества становится всё более актуальным. И в связи с этим в настоящее время страны мира активно ведут диалоги между собой, чтобы добиваться взаимопонимания, гармонии и совместного развития. В частности в последнее время отношения между Китаем и Россией приобрели более близкий и дружественный характер--- увеличился информационный, культурный, технический, аграрный, экономический, туристический обмен между обеими странами. Его весьма ответственной стороной является межкультурный диалог. А



культура как динамическая система включает в себя философию, религию, науку, технику, художественную литературу, искусство, просвещение, нравы, обычаи и т.д.

Кроме того, на сегодняшний день наблюдаются изменения в сотрудничестве информационной отрасли между странами. Раньше, Интернет, СМИ и другие средства массовой информации не были хорошо развиты, поэтому жители двух стран могли получать информацию из малого количества литературы, но сегодня с помощью открытости информационной отрасли человек с легкостью может погрузиться в культуру другого народа. Благодаря развитию системы транспортного сообщения между Китаем и Россией наши народы не испытывают преград в общении. Сегодня уже не вызывает удивления встреча в России с людьми китайской национальности, это могут быть туристы, студенты, бизнесмены, сотрудники различных компаний. С каждым днём диалог между китайским и российским обществами становится все ближе и затрагивает всё больше аспектов и сфер деятельности, например, в научных открытиях, в изучении космоса, в технических разработках и в других более узконаправленных областях.

Диалог культур, по М.М.Бахтину, отражает диалогическую сущность мышления и жизни человечества и представляет собой общение и взаимодействие субъектов разных культур, и в связи с этим «Быть---значит общаться диалогично»<sup>i</sup>. Отсюда видно, что мир оказывается перекрёстной сетью диалога истории с современностью и самого себя с другим. Иначе говоря, диалог культур характерен синхронией и диахронией. Именно с данной спецификой развивается и русская и китайская культура. Диахрония в основном проявляется в диалоге традиции с современностью, а культурный диалог между Россией и Китаем ---синхронический диалог, который сопровождает конфликты, взаимодействие и слияние. Суть его состоит в том, чтобы обе культуры обогатили друг друга и совместно развивались. Как нам известно, язык---это мост между разными культурами. Без взаимопонимаемого языка нечего и говорить о диалоге культур. Но кроме языка, необходимо ещё понимать различия ментальности и культурных контекстов между собой, а то диалог был построен бы на воздушных замках.

Языковые формы---носитель информации ментальности и культурных контекстов, совокупность которого первоначально называлась русским учёным В.В.Воробьевым «лингвокультурной парадигмой»<sup>ii</sup>. Это ключевой концепт лингвокультурологии, который тесно связывается с концептами, категориями как метафорой, прецедентными именами/словами/текстами, акционально-социокультурными стереотипами. Данные факторы играют активную роль в китайско-русском межкультурном общении.

Однако при отсутствии общих или аналогичных опытов и культурного признания народ обеих культур чаще всего встречает эквивоки. В качестве примера давайте сначала рассмотрим разницу между пониманиями концептов «Медведь» и «Дракон» в разных контекстах культур.

В китайской культуре «Дракон» не просто является символом, но и тотемом, которому поклоняются и уважают на протяжении веков. Существует более трехсот пословиц и выражений со словом «Дракон». Все значения с иероглифом «дракон» имеют только положительный смысл. А что касается смысла этого слова в России, то раньше на Руси «Дракон» олицетворял проявление зла, ночи, неприятностей. На рисунках славянских народов можно встретить много изображений, где «Дракон» съедает солнце или луну. Так же во многих сказках прослеживается, что «Дракон» похищает принцессу. Тем не менее, с непрерывным культурным обменом и взаимопониманием между Китаем и Россией, все больше и больше россияне познают китайскую культуру, в результате чего «Дракон» трансформируется из негативного символа в позитивный. Президент Российской Федерации В.В. Путин в своем новогоднем поздравлении граждан в 2012 году отметил: «Наступающий год—это год Дракона

<sup>i</sup> Бахтин, М.М. Проблемы творчества Достоевского/ М.М.Бахтин.-5-ое изд.-Киев : NEXТ,1994.с.160.

<sup>ii</sup> Воробьев В. В. Культурологическая парадигма русского языка. — М., 1994.с.4

по восточному календарю. Я родился как раз в год Дракона. Обычно Год дракона—это очень удачный год. Надеюсь, что и в этот раз Дракон принесёт удачу, благополучие и процветание каждой российской семье и всем нашим гражданам.» В русском языке аналогично китайскому символу «Дракону» существует свой символ «Медведь». Рассмотрите различия символа «Медведь» в китайской и русской культурах:

В китайской культуре «Медведь»—это громоздкое, бесполезное, глупое, но при этом доброе животное, что отражается и на китайском языке и выражает аналогичный смысл например; «дети, как медвежата»—означает, что дети мешаются и суетятся, играют. А в русском языке медведь является тотемом, символом честности и справедливости. Медведь—царь леса и зверей. Это находит свое отражение во многих русских пословицах. Например: а. «Медведь неуклюж, да дюж.» б.«Хозяин в дому, что медведь в бору.» Русские женщины часто сравнивают сильного мужчину с медведем. Даже в соннике «Медведь» олицетворяет положительного героя: «Видеть медведя во сне—значит быть свадьбе». «Дракон» и «Медведь» олицетворяют разный смысл в китайской и русской культурной значимости. Но это и не без оснований. Географические особенности наших стран разные; Россия богата лесами, следовательно «Медведь» житель леса и более близок по духу к русскому народу. Интересно, что фамилия одного из президентов Российской Федерации—Медведев. Китай богат красивыми горами, дракон это сказочный зверь, который живет в пещере или на вершине горы и следовательно он близок по духу к китайскому народу. Многие знаменитые люди в Китае носят фамилию или имя «Дракон»(по произношению китайского языка---[лун]).

Ученые ещё обнаружили, что некоторые из других животных также отличаются по символическому смыслу в китайской и русской культурах:

В Китайском и русском языках, робость олицетворяют—мышь и заяц. Китайские люди часто используют «Мышь», чтобы обозначать робость. В России робость олицетворяет—заяц. В Китае «Мышь», а в России «Заяц» имеют немного унижительную окраску. Например, в России «зайцем» называют безбилетного пассажира.

Птица «сорока» так же отличается в китайской и русской культуре и имеет противоположное значение: а. В Китае «сорока» олицетворяет свадьбу и счастье. Часто говорят, что это символ свадьбы и счастья. Если мы видим сороку, сидящую на ветвях, то это к счастью; б. В русском языке сорока обычно используется в значении «сплетница». Так часто называют женщин, которые сплетничают и вносят раздор в семью. Когда говорят «Сорока новость принесла» часто означает, что это плохая новость.

Можно ещё привести пример барьера в понимании русской поговорки «В Тулу со своим самоваром не ездят». В Китае не выпускают самовары, так что китайцы не понимают, а) почему именно не с «сомаваром», а не с «чашкой» или другими вещами? б) Какого значения этой поговорки ? В самом деле, так говорят про ситуацию, когда человек берет с собой то, что имеется в обилии там, куда он едет. Тула считается родиной самоваров. И если бы купец из другого места ехал в Тулу продавать самовары, то он, конечно, считался бы глупым. Если она объясняется выражением «в чужой монастырь со своим уставом не ходят (не ходи, не суйся)» или «приезжая в чужую страну, соблюдай её обычаи», то китайским студентам легко понимать.

Видно, свойственная разница между русской и китайской культурами негативно влияет на межкультурное общение народов обеих сторон. Так, преодоление лингвокультурных барьеров очень актуально для русско-китайского межкультурного общения.

В КНР методика обучения русскому языку в фонетическом, лексическом и грамматическом аспектах уже сформировала относительно полную совершенную систему, но обучение русскому языку в культурном аспекте ещё несовершенно. Ему должно сопровождаться следующими двумя функциями: 1. Познавательная функция, т.е. с точки зрения связи между языком и культурой помогать учащимся всесторонне понимать язык; 2. Практическая функ-

ция, т.е. помогать обучить русскому языку с использованием русско-китайского межкультурного общения.

Так, предлагаем некоторые методы обучения китайских студентов русскому языку:

**1. Увеличение объёма чтения и просмотра на русском языке.** В процессе чтения формируется языковой смысл, что полезно для того, чтобы иметь больше знаний в грамматике и лексике, и сделать их более интересными. А путём чтения русских текстов можно увеличить словарный запас и улучшить способность учащихся к пониманию русской культуры. Это позволяет учащимся понять вопросы как Какие различия между родным языком и русским? Почему появлялись такие различия? Зависят ли такие явления от грамматических ошибок, привычек выражений или требований культурных факторов?

**2. Сравнение китайского языка с русским.** Это методы, использующие сравнительный анализ и подчеркивающие разницу между китайской и русской культурой. С помощью сравнительного анализа можно повысить чувствительность учащихся к культурным различиям, уменьшая нежелательные ошибки, вызванные связью с культурным переносом.

**3. Воспитание лингвокультурного сознания.** Это можно осуществлять такими путями:

1) Отправление студентов в Россию на обучение. Только при реальном общении с русскими или русскоязычными людьми студенты понимают что-то и узнают наиболее употребительные фразы и поговорки, отсутствующие в учебниках. А жить в России позволяет им больше узнать лингвокультуру России.

2) Дать просмотр замечательных русских фильмов. Это позволяет студентам не только узнать больше о социальных и культурных аспектах России и стимулировать их интерес к обучению, но и предоставлять им реальную, живую языковую атмосферу.

3) Возбуждать в студентах осознание самообучения и интерес к обучению русской культуре. Можно преподавать с помощью презентации культурный фон, включающий в себя исторические события, социальные обычаи, социальный статус и т.д., а также рекомендовать читать классическую литературу, которая объясняет культурные явления русского языка. Это важный метод самообучения, и при этом преподаватель должен давать студентам больше знаний в гуманитарных областях. В педагогической деятельности случайные поощрения педагога могут дать большую поддержку и помощь студентам, поэтому преподаватель должен максимально повышать мотивацию и способность студентов к самообучению.



*Takeda E. V.*  
*руководитель и педагог школы «Одуванчик»*  
*Тояма, Япония*

*Takeda E. V.*  
*director and teacher of the school*  
*“Oduvanchik” (Dandelion) School*  
*Toyama, Japan*

## **РИСУЕМ, ЧТОБЫ ГОВОРИТЬ, ЧИТАТЬ И ПИСАТЬ**

**.Abstract.** The following report discusses the experience of working with bilingual children and the way they learn through drawings and diagrams in the classroom. These techniques aid in the formation and development of speech and writing.

Известно, что дошкольный и младший школьный возраст является сенситивным для развития творческого воображения. Творческие способности и процессы активного воображения формируются в игре. В игре дети исследуют, познают и объясняют окружающий мир. Речь ребенка в этом возрасте — это не только средство общения, но и способ систематизации знаний, и средство самовыражения, которое формирует личность.

Для развития языковой компетенции детей-билингвов дошкольного и младшего школьного возраста, равно как и монолингвов, необходимо максимально стимулировать работу воображения в игровых ситуациях и учить вербально оформлять продукты этой работы. Любые формы речи должны быть осмысленными для ребенка, должны стать жизненно необходимой потребностью. Когда детям есть *что* сказать, у них естественным образом возникает потребность делиться своими мыслями, чувствами, личным опытом с ровесниками и педагогом в диалоге, полилоге, устном монологическом высказывании и в письменном тексте.

Для развития устной и письменной речи нужно выстраивать работу в классе таким образом, чтобы «вхождение» ребенка в письменную речь происходило как «переход от рисования вещей к рисованию речи» [Выготский 1994: 133], так как в генетической линии развития знаковых и символических средств рисование предшествует письменной речи. А с точки зрения грамматического построения речи у детей, развитие письменной речи положительно влияет на развитие устной речи ребенка.

#### *Детский рисунок в работе по развитию речи и коммуникативных навыков*

Большая часть занятия с младшими дошкольниками в нашей школе проходит в виде специально организованной игры: совместные со взрослым сюжетно-отобразительные игры для детей, пластические упражнения, игры-драматизации, инсценировки. На уроках со старшими дошкольниками и младшими школьниками наряду с сюжетно-ролевыми и играми-драматизациями появляются учебные игры. Каждое занятие с младшими и старшими дошкольниками заканчивается рисованием и обсуждением рисунков. Такие формы работы помогают компенсировать дефицит общения с ровесниками на русском языке и развивать навыки диалогической речи.

Самые первые занятия в группе детей 3-4 лет строятся на материале, хорошо известном и понятном детям, потому, что первоочередные задачи учителя на начальном этапе обучения русскому языку это:

- вовлечь детей в игровое и речевое взаимодействие;
- побуждать соотносить слово и выразительность движения;
- поощрять звукоподражания, инициативные высказывания.

На такие занятия в класс приходит «гость». В роли гостя выступает мягкая игрушка. Дети общаются, играют с «гостем», делятся своим личным опытом, затем рисуют смысловые рисунки, в которых отображают свои представления, возникшие после общения с «гостем».

На первых занятиях задание нарисовать вызывает затруднение у многих детей, они говорят, что не умеют рисовать. В таком случае учитель помогает: берёт игрушку, вместе с ребенком её рассматривает и обсуждает, предлагает нарисовать сначала голову, глазки, ушки и так далее. Во время рисования учитель подходит то к одному ребенку, то к другому, беседует, задает уточняющие вопросы: «Где ушки?», «А это лапки?», «А сколько у кошки лапок?». Важно, что в это время другие дети слышат разговор педагога с ребенком и начинают сравнивать, сопоставлять свой рисунок с другими, обсуждать и оценивать рисунки других детей, дополнять свои рисунки деталями, которые выпали из поля их внимания. В конце занятия дети вывешивают рисунки на доску и вместе обсуждают их: задают вопросы; отмечают, что понравилось. Часто возникают ситуации, когда дети во время обсуждения снимают свой рисунок с выставки со словами: «Я хочу дорисовать...»

Следующий этап — коллективный рисунок, когда перед детьми ставится задача нарисовать общий рисунок на заданную тему, например, рисуем овощи на грядке<sup>1</sup>, зоопарк или

домик для кошки. Если в младших группах дети, работая на одном листе, рисуют каждый свой рисунок (на общем листе у нас оказалось несколько домов для кошки), то в старших группах дети уже умеют договариваться и рисовать один рисунок все вместе.

Когда дети научились договариваться и рисовать коллективные рисунки, то есть когда они могут видеть и слышать другого, начинается новый вид работы — обмен новостями в начале урока. Если в младших группах обмен новостями происходил спонтанно в ходе игры, то теперь ребенку необходимо самостоятельно и осознанно выстроить небольшое монологическое высказывание. Нередко возникают ситуации, когда ребенок хочет поделиться информацией, для которой у него не хватает лексического запаса на русском языке, так как с возрастом увеличивается объем информации об окружающем мире на японском языке в ущерб русскому. В таком случае учитель предлагает ребенку выйти и нарисовать. Затем все вместе, с опорой на рисунок, продолжаем обсуждение. Образные схемы-рисунки помогают ребенку выразить то, что он еще не может выразить в словесной форме, а учителю — подсказать ученику нужные слова и включить его в учебный процесс наравне со всеми.

После того как дети освоили письменные буквы, обмен новостями продолжается в виде дневниковых записей и переписки со сказочным героем или педагогом, сначала как домашнее задание, выполняемое с помощью родителей. По мере формирования технического навыка это задание выполняется в письменной форме в классе в течение первых 10 минут урока, но родителям рекомендуется по дороге в школу обсудить новости, которыми ребенок хочет поделиться.

Таким образом, в совместной игре и рисовании (сначала через рисунки, а потом через схемы) дети отражают собственные представления об окружающей действительности и учатся взаимодействовать со сверстниками, слышать и видеть другого. Учитель показывает детям условные действия (такие как причесать «гостя», помыть ему лапки, угостить его любимой едой и т.д. в сюжетно-отобразительных и сюжетно-ролевых играх), дети добавляют свои варианты, используя различные предметы-заместители (например, карандаш может стать и градусником, и расческой, и ложкой) и жесты. Дети учатся использовать слова для обозначения воображаемого предмета и своих действий. Развивается артикуляционный аппарат детей, обогащается словарный запас, формируется грамматическая правильность речи.

Такой тип занятий позволяет учителю включить в образовательный процесс всех детей на равных условиях, независимо от уровня языкового развития. В одной группе часто оказываются дети с разным уровнем языкового развития и различными типами билингвизма (аддитивный билингвизм — русский язык является доминантным, «сильным» языком; субтрактивный билингвизм — русский язык является не доминирующим, а наследуемым языком). Дети, недостаточно владеющие речью и имеющие затруднения в общении, начинают подражать действиям «умелых» детей.

*Детский рисунок и схемы при обучении чтению и во время чтения художественных текстов*

При обучении чтению на рабочих листах (прописях с печатными буквами) дети превращают печатную букву в картинку, находят свои образы для букв. После изучения каждой буквы в конце урока у нас получается мини-выставка с обсуждением рисунков и сочинением историй.

По этому же принципу происходит знакомство с письменными буквами. Обучение письменным буквам мы начинаем с рисования основных элементов букв: крючки, петельки, палочки мы вместе с детьми превращаем в образы — листочки, стебельки, заборчики, червячков и прочее (постепенно процесс обучения письменным буквам сводится к узнаванию уже знакомых элементов в письменной букве и их соединению на бумаге). Именно на этом этапе обучения мы учимся превращать любые произвольные линии в рисунки, из абстрактных линий создаем конкретные образы. Обсуждая, оценивая и сравнивая рисунки, дети

открывают для себя, что в одной и той же волнистой линии можно увидеть и морские волны, и змею, и крем на торте. Это своеобразный опыт конкретизации и интерпретации, который потом будет необходим при чтении художественных текстов.

Следующий шаг — это обсуждение в мини-группах, на что похожи облака на фотографии, луна на картинке и т.д. То есть дети находят свои образы для предметов окружающего мира и фиксируют их в словах — создают свои поэтические метафоры. В это период обучения дети не только учатся техническим навыкам чтения и письма, но и учатся соотносить свои образы с образами других детей, то есть понимать другого (в дальнейшем и автора художественного текста) в таких же проявлениях.

Научившись читать, наши дети еще долго испытывают технические трудности при чтении. Во время чтения текстов вслух по очереди, для того чтобы помочь удержать сюжет и смысл прочитанного, учитель с помощью детей фиксирует текст на доске в виде рисунков и схем-представлений. После прочтения дети инсценируют текст в виде драматического пересказа, с опорой на составленную вместе схему. Такие же схемы дети самостоятельно рисуют, когда учат стихотворения наизусть. Если в младших группах разучивание стихов происходит в виде простых драматизаций, то в старших группах, часто спонтанно, дети от драматизации переходят к рисованию схемы, изображая героев и последовательность действий.

Обсуждая прочитанные художественные тексты в классе, аргументируя свою интерпретацию текста, дети могут отразить при помощи схем то, что еще не могут выразить словами. Даже взрослому, тем более ребёнку, а тем более ребёнку-билингву, бывает трудно выразить свои мысли так, чтобы окружающие поняли его. Использование схем на уроке помогает ребёнку отстраниться от своего представления, сделать его наглядным для себя и для других.

Эти виды деятельности: отражение собственных переживаний и представлений в жесте, рисунке, схеме, слове — готовят детей к чтению художественных текстов, к написанию собственных текстов в подражание прочитанным, формированию читательской позиции. Начинаем мы с чтения текстов, в которых обыгрывается звуковая образность и образность формы: поэтические азбуки, стихи детских поэтов, загадки. Например, читая и отгадывая загадки, сначала мы рисуем на доске картинки к буквальным значениям слов, затем все вместе обсуждаем и отгадываем. Здесь мы возвращаемся к своему опыту создания метафорических образов, только перед нами стоит обратная задача — разгадать, какой предмет может быть спрятан за метафорой в загадке. А после сочиняем и записываем свои загадки. Через творческое подражание культурным образцам, посредством словесного творчества происходит формирование и развитие письменной речи ребёнка.

#### *Вместо заключения*

На занятиях с детьми-билингвами в нашей школе мы играем и рисуем, постепенно переходя от сюжетных игр к учебным играм, от образного рисунка к схемам. Речь — это не только средство общения, которое всегда непосредственно связано с его практической деятельностью, но и одно из главных средств мыслительной деятельности. Игра и рисунок в развитии ребенка — это особые формы мышления, в которых через обозначение собственных представлений об окружающей действительности происходит многократное воспроизведение образов действительности, их обобщение и понимание. Формирование и развитие устной и письменной речи неразрывно связано с развитием психических функций ребенка. В процессе развития психических функций ребенка жест, игра и рисунок являются предысторией письменной речи.

#### **Литература:**

1. Арушанова А.Г., Иванкова Р.А., Рычагова Е.С. Истоки диалога. — М.: Мозаика-Синтез, 2005.
2. Арушанова А.Г., Иванкова Р.А., Рычагова Е.С. Коммуникация. Развивающее общение с детьми 2-3 лет (3-4 лет, 4-5 лет, 5-6 лет, 6-7 лет). — М.: ТЦ Сфера, 2014.
3. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи. — В кн.: Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические

- основы формирования письменной речи у младших школьников. — М.: Международная педагогическая академия, 1994. — С. 115-144.
4. Информационный портал (ИП). — [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://rostok54.ru/index/problemy\\_stanovlenija\\_pismennoj\\_rechi/0-12](http://rostok54.ru/index/problemy_stanovlenija_pismennoj_rechi/0-12). Дата обращения: 23 июля 2014 года.
  5. Левин В.А. Когда маленький школьник становится большим читателем. — М.: Лайда, 1994.
  6. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. — М.: Международная педагогическая академия, 1994.
  7. Накадзима К. Русско-японское двуязычие: вопросы и ответы. — [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rokyoken.web.fc2.com>. Дата обращения: 23 июля 2014 года.
  8. Сайт школы — [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.schooloduvanchik.com/?p=1065>. Дата обращения: 23 июля 2014 года.
  9. Такеда Е.В. В поисках идеального учебника. — [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rokyoken.web.fc2.com>. Дата обращения: 23 июля 2014 года.
  10. Такеда Е.В. Мама давай поиграем в русский: опыт преподавания детям билингвам 4-10 лет в Японии. — Сборник тезисов и докладов: International Conference and 7th International Scientific and Practical Seminar «Multilingualism and Intercultural Communication: Challenges of the XXI Century» (Prague, 11-13 October 2013)/ Comp. by E.L. Kudryavtseva. 1. Ed. – Publ. by Fakulty of Humanities, Charles University in Prague; Printed by ERMAT Praha, Ltd., 2013.
  11. Троицкая Т.С. Коммуникативно-деятельностный подход: Монография. — М.: АПКИПРО, 2004.



**Таратухина Ю.В.**

*к.ф.н., доцент, Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»  
Москва, Россия*

**Алдунин Д.А.**

*студент I курса магистратуры, факультет бизнес-информатики  
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»  
Москва, Россия*

## **НЕКОТОРЫЕ СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ КОНТЕНТА И ИНТЕРФЕЙСА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА ПОДКУЛЬТУРНО- КОГНИТИВНЫЙ ПРОФИЛЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ**

**Abstract:** In this paper, authors attempt to describe the possibility of an individual approach to learning within multicultural electronic educational space. To solve this problem authors proposed criteria for determining learner's cultural and cognitive profile and ways of adaptation educational content and interface as a prerequisite for the creation of "smart educational environment". An important factor in the design of educational media environment is focusing on the personal and socio-cultural ways of work with learning information regular for selected cultural group, resulting in the possibility of constructing an individual educational trajectory.

Глобальное образование объединяет различные образовательные системы и модели, в основе которых лежат дифференцированные культурные, мировоззренческие, религиозные, философские, ценностные картины мира. Бесспорно, интеграционные процессы являются неотъемлемой частью процессов глобализации – мир, так или иначе, становится «единым». Формирование единого образовательного пространства действительно является одной из приоритетных задач ближайшего будущего. Однако, это непростая задача, в основе которой лежит дихотомия сохранения национальной самобытности с одной стороны, и процессов культурно-образовательной интеграции, с другой. В настоящее время мы можем наблюдать

переход ряда образовательных процессов в онлайн контекст и, как следствие открытости, приобретение частично или полностью поликультурного характера. Безусловно, в поликультурном контексте помимо культурного взаимообогащения, расширения общего и профессионального кругозора, преподаватели и учащиеся сталкиваются с рядом проблем, преимущественно имеющих прагматические причины. Несмотря на процессы глобализации и интеграции, культура каждой страны, так или иначе, отражается на образовательном процессе и, во многом, обуславливает его, что, в свою очередь, влечет за собой специфичность учебного контента, целей, ценностей и задач образования, методов обучения, педагогического дискурса, специфики выстраивания образовательной траектории и т.д. В настоящей работе нас будет интересовать исследование коммуникативных процессов в современном образовании. Одной из главных проблем будет являться проблема образовательной коммуникации в электронных образовательных средах разных культурных групп.

В данной работе мы делаем попытку представить модель современной образовательной среды в её электронном воплощении. В качестве практического результата планируется предложить методику выстраивания индивидуальной образовательной траектории обучающегося в поликультурном образовательном пространстве. Простейшую схему образовательной коммуникации мы можем представить как передачу информации от адресанта к адресату. Однако, специфика образовательной коммуникации будет состоять в том, что конечная цель образовательной коммуникации состоит не просто в донесении информации, а в формировании у адресата некоторой системы знаний, умений и навыков.

Очевидно, что в ЭОС дидактические функции тьютора будут видоизменены, и проблема индивидуального подхода, мотивации и вовлеченности индивида в процесс обучения встанет наиболее остро. Процесс обучения в ЭОС будет во многом автодидактичен. И прежде чем «выстраивать» индивидуальную образовательную траекторию, необходимо определить то, каким образом может совершаться индивидуальный подход в электронно-образовательной среде, где характер коммуникации преимущественно опосредован. Индивидуальный подход по нашему мнению в поликультурном электронном образовательном пространстве будет выглядеть как адаптация контента и интерфейса к персональному культурно-когнитивному профилю обучающегося.

### **Параметры для проектирования культурно-когнитивного профиля личности**

Поскольку, как уже было сказано ранее, процесс обучения в интернет-среде зачастую автодидактичен и роль тьютора играет непосредственно сама электронная среда, то интересно было бы предположить, как будет выглядеть ЭОС, обладающая «культурным интеллектом». Однако, для этого необходимо выбрать и задать критерии, по которым будет считываться культурно-когнитивный профиль обучающегося.

Развитый культурный интеллект ЭОС, по нашему мнению, позволит определить культурно-когнитивный профиль личности и подобрать адекватную коммуникативную стратегию, а в случае образовательной коммуникации – индивидуальную образовательную траекторию с адекватными методами и учебным контентом. Мы считаем, что выделение параметров культурно-когнитивного профиля личности (ККПЛ) должно исходить из специфики процессов, задействованных в ходе образовательной деятельности. В образовательной деятельности можно условно выделить когнитивный и операционный компоненты. **Когнитивный компонент** будет включать в себя специфику когнитивного стиля, специфику принятия решений и работы с информацией, специфику распределения внимания, специфику использования творческих подходов в учебной деятельности (креативности). **Операционный компонент** – отношение ко времени, к инструкциям, к целеполаганию, место в социуме, отношение к внешней среде, к командной работе.

Для проектирования ККПЛ мы использовали концепции Г. Хофстеде [5], Ф. Тромпер-



наарса [2], Э. Холла[4], Р. Нисбетта [6] и др.[1],[8].

Таким образом, опираясь на вышеперечисленные исследования, мы можем выделить ряд нижеследующих параметров, которые лежат в основе анализа культурной специфики поведения, мышления и деятельности и которые будут обуславливать собственно специфику культурно-когнитивного профиля личности (Таблица 1).

**Таблица 1. Параметры культурно-когнитивного профиля личности**

	Когнитивный стиль	Рефлексивный	Смешанный	Импульсивный
Когнитивные параметры	Специфика работы с информацией	Высокое внимание к контексту, информационная структура – «разветвленное дерево»	Информационная структура – блоки с поверхностной связью.	Низкое внимание к контексту, информационная структура – системно организованные атомарные блоки
	Внимание	Внимание «к полю»	Внимание к объектам внутри поля, поле исполняет только связующую функцию	Внимание к объектам
	Специфика принятия решений	Ориентация на авторитетное мнение, включение окружающих в процесс принятия решений, избегание неопределенности	Ориентация на свободный выбор индивида в допустимых обществом рамках	Ориентация на собственное мнение, лояльность к неопределенности
	Креативность	Интерпретация в рамках существующей традиции	Создание нового, в несколько расширенных рамках традиции	Инновационность
Операционные параметры	Общая специфика деятельности	Преимущественно реактивная	Преимущественно проактивная	Моноактивная
	Отношение ко времени	Время – нелинейная величина (цикличное)	Понимание ограниченности времени, как ресурса, но низкая оценка его стоимости	Время – вектор, линейное. Высокая стоимость времени

	Отношение к социуму	Коллективистский тип культуры, высокая дистанция власти	Наличие возможности проявиться себя внутри иерархической структуры, средняя дистанция власти	Индивидуалистский тип культуры, низкая дистанция власти
	Отношение к внешней среде	Гармония с внешней средой	Окружающая среда – источник удовлетворения потребностей в рамках разумного	Контроль над внешней средой
	Специфика коммуникации	Высокое внимание к контексту Разветвленная аргументация. «Заключение, оно же доказательство». (Дедукция)	Внимание к информационным структурам внутри контекстного поля, связи между структурами поверхностные	Низкое внимание к контексту, когнитивный стиль коммуникации  Линейная аргументация, основанная на фактах. «Факт-факт-факт-заключение» (Индукция)

### Способы и приемы интерактивной дидактической поддержки учащихся в виртуальной учебной среде. Возможности выстраивания культурно-специфичной образовательной траектории

Нам представляется очень интересным рассмотреть существующие способы адаптации учебного контента и интерфейса под личностную и культурную специфику обучающегося с помощью семантических технологий. Ряд исследователей работают в данном направлении. По нашему мнению, при адаптации контента под ККПЛ нужно учитывать следующие параметры: специфика работы с информацией, специфика принятия решений, склонность к креативному решению задач, отношение ко времени, отношение к социуму. При адаптации интерфейса следует учитывать специфику внимания, отношение к внешней среде, особенности коммуникации. Наша цель – создать «умную электронную среду», обладающую культурным интеллектом.



Рисунок 1. Многоагентная система адаптации учебной среды

Одним из прикладных результатов подобных исследований является культурно-распознавательная система CAWAS [3], которая способствует культурной адаптации мультимедийного контента в электронном обучении с помощью интеллектуальных агентов. Предполагается, что данная система должна обладать «культурным интеллектом», то есть иметь способность отображать различные интерфейсы и стратегии подачи материала в зависимости от культурных особенностей обучаемого. Система должна уметь интерпретировать поведение учащегося в соответствии с его культурной группой и в результате «предлагать» ему ту или иную программу обучения и соответствующий интерфейс. Этим занимается агент, ответственный за интерпретацию, который получает информацию из базы знаний о типах мышления и деятельности в разных культурах. Соответственно, культурная база знаний содержит два вида данных о статических данных культуры и динамических данных культуры. Далее он передает информацию агенту, ответственному за выбор учебной программы. Также агент, ответственный за интерпретацию запрашивает у агента, ответственного за культурное соответствие о типе культуры студента и передает далее эту информацию агенту, ответственному за моделирование культурного типа. Последний агент генерирует новые культурные кластеры, хранящиеся в модуле «динамическая культура». Далее агент, отвечающий за учебную программу отправляет его данные (эмоционально-мотивационные параметры в корреляции с культурной принадлежностью) агентам, отвечающим за культурное моделирование и культурную адаптацию для планирования образовательной траектории, выбора образовательного контента, учебного плана, методов и т.д. Агент, ответственный за адаптацию принимает окончательное решение о поддержке или отклонении данного курса. Агент постоянно пополняет информации и самообучается, что дает ему возможность быть максимально адаптивным к культурным типам учащихся. Агент составляет «культурный профиль» ученика, который периодически пополняется, расширяя и обогащая тем самым общую базу знаний.

На основе всего этого происходит процесс культурной адаптации мультимедийного контента для каждого конкретного ученика, учитывая его культурные особенности. То есть, выявленный «на входе» культурно-когнитивный профиль личности, будет детерминировать специфику деятельности в процессе обучения, работы с учебной информацией, а также методов, обратной связи и учебных заданий. Мы полагаем, что сложности, обусловленные дистанционной формой образовательного процесса могут быть преодолимы, если будет иметь место кросс-культурная компетентность субъектов педагогического процесса и, как следствие, синхронизация деятельности. На самом деле учет специфики культурно-когнитивного профиля обучающегося и, как следствие, характера его образовательной деятельности позволит удовлетворить ожидания обучающихся и сделать учебный процесс наиболее эффективным. Нам представляется, что для создания умной ЭОС необходимо проработать два основных направления: подбор и оформление образовательного контента под ККПЛ и подбор вариантов интерфейса, текстов и иллюстраций (включая страницы информационного ресурса).

Всё, от оценки культурных параметров пользователя до формирования страниц для него может быть автоматизировано. На начальном этапе мы можем опрашивать пользователя, а затем подбирать для него информацию по следующей схеме (Рис. 2).



**Рис 2. Схема процесса формирования индивидуальных страниц для пользователя с учётом его культурной специфики**

Каждому учебному курсу может быть присвоен диапазон оценок по ряду показателей (культурным измерениям Хофстеде и т.п.). На первом этапе эта оценка может быть выставлена на основании оценки студентов, получивших высокие оценки по этому предмету. Благодаря этому обучающемуся будут предлагаться наиболее подходящие ему курсы в рамках индивидуальной образовательной траектории (ИУТ), а в случае, если он решит выбрать предмет, который ему не рекомендовался, среда сама «определит», какие в трудности его, вероятнее всего, ждут. Аналогичным образом могут быть оценены задания и учебные материалы в рамках учебного курса. Таким образом, освоение курса будет проходить способом, наиболее подходящим к индивидуальным особенностям работы с информацией.

Стоит также отметить, что подобным образом можно оценивать не только внутренние, но и внешние курсы и образовательные программы, и давать обучающемуся рекомендации по развитию его компетентностного профиля не только из внутренне доступных курсов, но и внешних курсов, выложенных в открытом доступе. Внешние курсы должны отбираться на основании возможности сертификации по уже изученным направлениям или совершенствования знаний по направлениям, к которым обучающийся проявляет склонность. Основой для такого рекомендательного сервиса должен быть регулярный анализ тенденций развития ККПЛ.

Сходную систему оценок можно ввести и для объектов интерфейса. Это позволит фокусировать внимание на одних элементах, а другие – делать фоновыми, менять внешний вид элементов, наконец, скрывать ненужные элементы и отображать необходимые. Использование данной системы позволит наиболее логично адаптировать контент в интерфейс, управлять вниманием обучающегося, а также сделать навигацию сайта интуитивно понятной.

#### **Библиография:**

1. Триандис Г. Культура и социальное поведение. – М: Форум, 2011. – 378 с.
2. Тромпенаарс Ф., Хампден-Тернер Ч. Национально-культурные различия в контексте глобального бизнеса. - Минск.: Попур, 2004. 528 с.
3. Blanchard, E., Frasson, C. (2005). Making Intelligent Tutoring Systems culturally aware: The use of Hofstede's cultural dimensions. International Conference. on Artificial Intelligence, Las Vegas, pp. 644-649.
4. Hall E.T. The Silent Language in Overseas Business // Harvard Business Review. - 1960. - May-June.
5. Hofstede G. Culture's Consequences, International Differences in Work Related Values. - Sage Publications, 1980
6. Nisbett, Richard E. The Geography of Thought// Free Press, 2003.
7. Linda Beamer Learning Intercultural Communication Competence// Journal of Business Communication/ 1 – 1992.

8. Lewis R. When Cultures Collide: Managing Successfully Across Cultures // Nicholas Brealey Publishing 1999. - 336 p.
9. Gonçalves, V. (2010) - Facebook in the learning process: a case study. In International Conference of Education, Research and Innovation: Abstracts. Madrid. ISBN 978-84-614-2438-2 <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/7439>



**Топузян А. О.**  
*доктор педагогических наук, профессор*  
*Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна*  
*Ереван, Армения*

## **ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

**Abstract.** In the article «The Teacher Personality in the Humanistic Pedagogy» teacher relating questions are discussed which are about raising teachers` reputation in the society, improving their preparation system, about questions on subject`s health during pedagogical process. The definition of teacher–student compatibility is given and the factors, availability of which can provide this compatibility, are set forth..

Не секрет, что в становлении социально-активной личности многое зависит от личности педагога. «Только личность может действовать на развитие личности, только характером можно образовать характер», - говорил К.Д. Ушинский [1:17]. Сегодня цель образования и воспитания – содействие ребенку в его самостоятельном развитии, взаимоотношениях с широким кругом людей через культуру педагогической деятельности и личность педагога.

На современном этапе особенное значение приобретают взаимоотношения учитель–ученик, которые часто называют «коллегиальными», а их равноправную деятельность - «сотрудничеством».

Эти формулировки и подходы воспринимаются не всеми учителями. Важно понять, что речь идет о моральном равенстве, о гуманистической ориентации педагога, то есть, о признании личности ученика, о том, что в основе учебно-воспитательного процесса должны лежать интересы и потребности ребенка, вера учителя в силы ученика. При таком подходе возрастает «образовательная» роль учителя, что, в свою очередь, способствует самопознанию, удовлетворению познавательных потребностей и интересов, самоутверждению и самореализации ученика.

Когда речь заходит о субъект-субъектных отношениях, учителя, недооценивающие роль личности ученика, удивляются, чему они могут научиться у своих учеников. Большинство из них не принимают тот факт, что ролевые позиции «учитель – ученик» не однозначны и постоянны, а гибки, подвижны и могут меняться, исходя из отношений и конкретной ситуации. Поменявшись ролями с учеником, педагог видит педагогическую деятельность его глазами, что позволяет раскрыть новые стороны жизни и науки. Ребенок своим образом мышления, поведения, системой ценностей, своими личностными качествами подсказывает нам новые подходы к нему и его личности.

Известно, что дети не похожи на взрослых, они отличаются своим восприятием окружающего мира, мироощущением, наивностью, неординарным способом мышления, умением более реально, своеобразно и разносторонне видеть явления и процессы. В случае со взрослыми эти свойства большей частью притуплены, поэтому задача учителя – не задушить

своеобразие детского восприятия и чувств, а создать условия для открытия ребенком своего внутреннего мира. В таком случае педагогу представляется возможность по-новому взглянуть на давно известные явления, факты, процессы.

Все участники образовательного процесса отражают друг друга, переживания каждого из них дают представление о них, о других участниках, о форме и стиле их взаимоотношений. Именно по этой причине эффективность образовательного процесса обусловлена тем, насколько взрослые готовы соединить два внутренних мира, «поделить власть» с ребенком в процессе формирования его личности, без чего не может быть достигнуто взаимное доверие и стремление к совместной деятельности.

Современной школе необходим учитель, «владеющий методами психотерапии и психоанализа, умеющий слушать детей, расшифровывать их жесты, мимику, рисунки, поведение, дающий им возможность выразиться» [2:240].

Такой учитель способен самостоятельно мыслить, преодолевать стереотипы традиционного воспитания, психологические запреты, находить своеобразные подходы и принимать нестандартные решения; он открыт для детей, готов к диалогу и сопереживанию.

Своими личностными качествами он облегчает ребёнку процесс становления личности, помогает ему раскрыть и развить свои личностные потребности и интересы, преодолеть преграды встречающиеся на жизненном пути, осознаёт свою роль соформирующего, помощника, фасилитатора, советчика и защитника прав ребенка.

Наряду с традиционными методами он широко применяет современные методы и педагогические технологии (круглый стол, дебаты, диспуты, ролевые игры, обсуждение волнующих детей вопросов, создание различных педагогических ситуаций и т.д.), которые способствуют формированию у учащихся умений общения, сотрудничества, развивают их воображение, способность прогнозировать и планировать свое будущее, ориентироваться и принимать правильные решения, отстаивать собственные права и уважать права других, иметь свободу выбора и нести ответственность за него, быть толерантными к чужому мнению и убеждениям, критически мыслить, анализировать, сравнивать, делать выводы, – одним словом, формируют качества, необходимые гражданину XXI века.

И как справедливо утверждает К. Роджерс, учитель, желающий облегчить этот процесс, должен обладать шестью качествами: быть готов делить свою власть с ребенком, уважать личность ребенка, понимать ребенка, оказывать ему помощь и содействие, уметь договариваться с ним и, вместе с тем, позволить ему оставаться таким, какой он есть [3: 96].

Для достижения вышеназванных целей необходимо прежде всего:

- а) поднять престиж педагога в обществе;
- б) принимать абитурантов в педвузы по призванию;
- в) пересмотреть и модернизировать процесс подготовки и переподготовки учителей.

В РА, учитывая особенности гуманистической парадигмы и личностноориентированного образования, проделана системная и содержательная работа в этом направлении.

1. В 2009 г. принят закон «Об общем образовании», где зафиксированы права и обязанности педагогического работника, ученика и родителя. Закон во многом способствует гуманизации педагогического процесса и отношений его субъектов, а также дает свободу учителю в выборе предметной программы и учебника. К сожалению, пока эту свободу невозможно полностью реализовать, так как число альтернативных программ и учебников незначительно.

Первое воскресенье октября в Армении объявлено днем учителя. Традиционно в этот день объявляются имена лучшего учителя года, воспитателя детского сада, директора школы, которые награждаются ценными подарками премьер-министра РА. Такие шаги, хотя и недостаточны, но безусловно способствуют поднятию престижа учителя.

Не удастся пока полностью решить вопрос приема абитурантов в педагогические вузы

по призванию. В последние годы, мы фактически принимаем тех, кто преодолевает вступительные экзамены, поэтому приходится работать втройне, чтобы довести подготовку студентов до должного уровня. В нашем университете разработана концепция развития педагогического образования. Согласно этой концепции и в сотрудничестве с университетом г. Оулу (Финляндия) модернизируются образовательные программы, создаются программные и учебно-методические пакеты, разрабатываются дополнительные междисциплинарные программы, модули. В программы бакалавриата и магистратуры внесены предметы, способствующие формированию личности и ее ценностных ориентаций. (педагогическая антропология, педагогическая валеология, медиаобразование и т.д. ). Создан богатый банк альтернативных предметов, которые дают возможность студенту сделать выбор и участвовать в процессе собственного профессионального становления как специалиста. Уточняются и систематизируются стандарты и ступени профессиональной квалификации, исключая их повторение на разных ступенях образования. Ведутся работы по формированию и развитию самостоятельных умений и навыков студентов, претерпели содержательные изменения практические занятия по учебной и исследовательской практике. Мы отлично понимаем, что синтез знаний о человеке как субъекте образования немислим без опоры на методологию гуманистической педагогики. Если образование в целом – это процесс становления личности в природо-социокультурной среде, то педагогическое образование должно быть ориентировано на постижение сущности человека.

Поэтому при подготовке учительских кадров необходимо учесть принцип холизма (целостности) в подходе к решению проблем человека, так как он становится теоретико-методологической основой не только современной школы, но и всей педагогики будущего. Необходимо осознать, что причины многих недостатков в работе современного педагога кроются в отсутствии целостности в понимании основ человеческой цивилизации, естественнонаучного знания о человеке, незнания духовного, эмоционального и физического потенциала развития человека. Кроме этого не всегда принимается во внимание уникальность ребенка, ценность детства и современные проблемы детства.

Мы не всегда достаточно ясно представляем себе, чем сегодня живут наши дети и что их интересует. Так например, ученикам школы N 124 г. Еревана предложили написать письмо Деду Морозу и попросить у него исполнить одно желание. Вот о чем попросили армянские дети: не иметь денежных долгов; чтобы не было больных и нищих; чтобы была справедливость во всем мире; не было бы воровства; чтобы все солдаты вернулись домой; все дети имели бы родителей; не болело бы сердце мамы; были бы здоровы родители и учителя; один ребенок захотел иметь собаку–волкодава, добрую и послушную; другой - стать знаменитым футболистом. Ученики 4-го класса попросили у Деда Мороза, чтобы их одноклассница Милена выздоровела. Ученики 3-го класса написали Деду Морозу, что если он не сможет принести то, что они хотят, то ничего, пусть принесет, то, что сможет, они будут играть и с этим.

Удивительно насколько терпимы, сердечны и добры наши дети и насколько они вовлечены в проблемы взрослых, и насколько заботы семьи и общества стали их заботами.

По данным ЮНИСЕФ, только 26% детей учатся с интересом и стремятся учиться еще лучше. 30% посещают школу из необходимости, а для некоторых школа - это «тюрьма».

Для решения вышеперечисленных проблем в нашем вузе проводится серьезная работа по созданию учебно-научного центра человекознания и разработки современного курса основ педагогической антропологии, предусматривающего интегрированное изложение физиологии, педагогики, психологии, основ медицинских знаний, охраны здоровья детей и т.д.

Сегодня очень остро стоит проблема здоровья детей. Все мы знаем о плачевных фактах, связанных с названной проблемой. На сегодняшний день рост количества детей, нуждающихся в длительном лечении, - результат не только экономического неблагополучия и плохих социальных условий, но и перегрузки учебных программ, не учитывающих отрица-

тельное воздействие на здоровье и развитие детей, а также низкий профессионализм учителей, не умеющих «сосуществовать с детьми» и не учитывающих изменения ценностных ориентаций современных детей.

Как правило, мы мало уделяем внимание и здоровью учителей. «Нездоровый» учитель опасен для здоровья ученика и наоборот. Нездоровый ученик также может быть опасен для здоровья учителя. Он не поддается влияниям, не подчиняется установленным правилам и если учитель не гибкий и не принимает его таким, как он есть, то неизбежно возникают конфликты. В числе профессиональных «болезней» педагога - длительная фрустрация. Явление, когда педагог утомлён своей работой, склонен к стереотипному поведению, не умеет разрешать конфликты, не может принимать нестандартные решения.

Вот почему возникает необходимость исследования такого явления как педагогическая совместимость. Мы попытались дать определение этому понятию. Педагогическая совместимость - это наличие физической и психологической совместимости между субъектами педагогического процесса, в данном случае - между учителем и учеником. Это двухстороннее умение решать совместно возникающие проблемы, иметь общие ценности, идеи, цели. Это наличие взаимного принятия друг друга, расположенность друг к другу, желания предпринимать совместные усилия и сотрудничать. Это также умение предотвращать или оперативно и объективно решать возникающие конфликты, принимать нестандартные, но действенные решения. Отсутствие педагогической совместимости опасно и для учителя, и для ученика, поскольку:

- действует на здоровье и учителя, и ученика, создает напряженную атмосферу в отношениях, в педагогическом процессе оба они не чувствуют себя достаточно комфортно;
- ослабляет влияние педагогической деятельности и снижает уровень и качество учебно-познавательной деятельности ученика;
- может вызвать у ученика равнодушие и потерю интереса к данному предмету или к обучению вообще и даже к желанию оставить школу; а у учителя может вызвать сомнение в своих профессиональных способностях и даже привести к желанию оставить свой класс или школу.

Попробуем перечислить те факторы, наличие которых, на наш взгляд, может способствовать достижению педагогической совместимости:

1. Стремление добиться совместных успехов; умение работать в одной команде; способность идти на разумные компромиссы для достижения общих целей; владение механизмом волевого самоконтроля, коммуникативными навыками, гибкостью мышления и поведения; отсутствие эмоциональной напряженности и страха перед детьми; удовлетворенность деятельностью, эмпатия.
2. Диалогичность педагогической деятельности.
3. Взаимное понимание и принятие ученика и учителя (адекватное видение ребенка и его состояния со стороны учителя, адекватное понимание учеником действий учителя).
4. Толерантность субъектов воспитательного процесса и комфортный психологический климат в классе, в школе, в образовательном учреждении (деятельность учителей и учеников в рамках образовательного процесса осуществляется на основе взаимного уважения и в формах, не унижающих человеческое достоинство).
5. Самопознание учителя и умение оказать помощь ребенку в достижении самопознания. Учитель не только должен осознавать свое «Я», более того, он должен понимать, что является примером для подражания, советчиком, собеседником и источником информации для ученика.
6. Педагог, владеющий всем арсеналом педагогических воздействий, умеющий опреде-



лять формы их эффективного применения в каждой конкретной ситуации, диагностировать состояние образовательной среды, предвидеть возможные последствия.

И как сказал Л. Легран в своем докладе в 1982 году: «Нам надо перестроить программы образования так, чтобы в центре изучения была не только Франция и французы, но и человек на планете и французы как часть человечества» [4:12]. Думается, эти слова могут быть обращены ко всем нам, к педагогам любой нации и любой страны.

#### **Литература:**

1. Ушинский К.Д. Избр. педагогические сочинения, Т.1.-М. Учпедгиз, 1953.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогическая Антропология, М. Гардарики, 2005.
3. Роджерс К.Р. Могу ли я быть фасилитатором в группе, М. ИОИ, 1995.
4. Legrand L. L'ecole unique: a quelle condition? - P. 1981



**Уразаева К.Б.**

*д.ф.н., доцент, Евразийский национальный  
университет им. Л.Н. Гумилёва  
Астана, Казахстан*

### **«ГАМЛЕТ ШИГРОВСКОГО УЕЗДА» И.С. ТУРГЕНЕВА И ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКО-ТРАКТОВКА «ЛИШНИХ ЛЮДЕЙ» 30- 40-Х ГОДОВ XIX ВЕКА: КАТЕГОРИИ ПОЛЬЗЫ И РАССУДКА**

**Abstract.** In the present work the author tried to interpret Turgenev's concept of Hamlet in «Hamlet of Schigrovskogo County» («Hamlet Shigrovskogo uyezda») (1849) and Turgenev's speech «Hamlet and Don Quixote» (1860).

The paper extends the current understanding of Turgenev's interpretation of «superfluous men» from the historical and philosophical positions based on the concept of Hamlet. The categories of profit and sense as the kernel of historical and philosophical concepts of Turgenev's hamletism made possible to illustrate the basic idea of the story - the degradation of «superfluous men» whose destructiveness is similar to Western civilization which is based on the concepts of profit and sense.

Turgenev's interpretation of the concept of Hamlet is considered in the context of the impact of shellingiantstva on Russian public consciousness. The futility of Hamlets of 30-40s, their extinction, and degradation was a kind of Turgenev's verdict to Moscow philosophical circles who were the followers of the German philosophy. So it reveals the historical and philosophical origins in the interpretation of «superfluous men».

Рассказ «Гамлет Щигровского уезда» из цикла «Записки охотника» создавался весной и летом 1848 г., после некоторого перерыва в работе над «Записками охотника» (последний предшествовавший ему рассказ «Смерть» написан в конце 1847 г.). В черновой редакции рассказ назывался «Обед», так как первоначально содержание его ограничивалось описанием обеда «у богатого помещика и охотника Александра Михайлыча Г\*\*\*». Несколько позднее была дописана остальная часть, помеченная в черновике: «К "Обеду"». В конце лета или в начале осени рассказ был прислан в Петербург, в редакцию «Современника» 12 сентября 1848 г. Рассказ был впервые напечатан в журнале «Современник» за 1849 год (№ 2, отд. I, с. 275—292).

Публикация рассказа совпала с периодом цензурных гонений, связанных с революционными событиями во Франции и других европейских странах. Поэтому при печатании в «Современнике» рассказ подвергся жёсткой правке цензора, он был сильно укорочен и искажён. Так, была опущена вся его первая часть, представлявшая собой сатирическое описание дворянского обеда с сановником, были внесены изменения в портретные описания гостей. Ожидавшиеся правительственные меры по ограничению социального состава студенчества привели к тому, что рассказ о студенте Войницеине не вошёл в опубликованный вариант. В зону запретного действия попал и университет как средоточие вольномыслящих людей. В результате цензорской правки герой поступает в пансион, а не в университет, как у автора. Оказалось неприемлемым описание бедной обстановки сельской церкви и богослужения в ней. Ушло из отредактированного варианта определение «русский», произошла замена «русского» на нейтральное «наш брат», «русской жизни» на «окружающей тебя жизни» и т.д.

Нападки Тургенева на московские философские кружки 30-х и 40-х годов в рассказе «Гамлет Щигровского уезда» [6] совпали со взглядами В.Г. Белинского, А.И. Герцена, молодого М.Е. Салтыкова-Щедрина. Критика «кружковой замкнутости» привела к вниманию писателя на центральной фигуре, прототипом которого послужил И.П. Ключников, «Мефистофель» кружка Станкевича. Н.Л. Бродским было показано, что тема «Гамлета...» и её разработка были подсказаны Тургеневу Белинским, возглавившим в 40-е годы борьбу против кружкового идеализма, романтизма и узости [2, с. 323-342].

В настоящей работе предпринят опыт интерпретации тургеньевской концепции Гамлета на протяжении временной дистанции, а именно в рассказе «Гамлет Щигровского уезда» (1849) и речи Тургенева «Гамлет и Дон-Кихот», произнесённой 10 января 1860 года на публичном чтении, в пользу Общества для вспомоществования нуждающимся литераторам и учёным [5]. Такой подход позволяет расширить современное представление о трактовке Тургеневым «лишних людей» с историко-философских позиций, основанное на концепции Гамлета. Категории *пользы* и *рассудка* как зерно историко-философской концепции гамлетизма Тургенева позволяют иллюстрировать основную мысль рассказа – о вырождении «лишних людей», чья гибельность аналогична установкам западной цивилизации, основанным на соображении *пользы* и *рассудка*.

Интересно взглянуть на рассказ и с позиций меняющейся роли контекста и его значения для трагикомической трактовки Тургеневым «лишних людей». Так, в первоначальной функции контекста исследовательская стратегия обязывает к экскурсу в историю русской философии 30-40-х годов, московских философских кружков, учёту влияния Шеллинга, более сильного, чем гегельянство и кантианства. Такой анализ контекста разрешает неопределённость, При включении тургеньевского текста в контекст становится ясной подоплёка цензорских искажений рассказа. Вместе с тем, будучи включённым в контекст русской предшествующей литературной традиции изображения «лишних людей», связанной с именами А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, рассказ Тургенева утрачивает определённость, присутствующую традиционно русскому концепту «лишние люди».

До сих пор рассказ «Гамлет Щигровского уезда» становился предметом анализа в аспекте художественного наследия А.С. Пушкина и его влияния на творчество И.С. Тургенева с позиций существования личностей, сомасштабных Онегину и Татьяне. Также в широком круге литературы о Тургеневе на сегодняшний день намечен ряд аспектов, имеющих непосредственное отношение к проблеме поэтической природы тургеньевского повествования в неметафорическом ее понимании. Так, многочисленные работы посвящены поэтическим цитатам и реминисценциям у Тургенева, переключкам между тургеньевскими произведениями и творчеством разных поэтов [6, 5]. Между тем синтез данных подходов создаёт возможность толкования тургеньевской концепции Гамлета и в контексте других замыслов писателя, когда имеются в

виду не только переключки, но влияние немецкой философии (шеллингианства) на русское общественное сознание. Так, известно ещё 17 замыслов Тургенева, относящихся к циклу «Записки охотника», но оставшихся по разным причинам неосуществлёнными. Разработку одного из них Тургенев начинал в 1847—1848 гг., сохранились два фрагмента: «Реформатор и русский немец» (6 страниц текста в современном собрании сочинений) и «Русский немец» (1,5 страницы текста). Так, соотношение *русского* и *немецкого* как кризис философской мысли обусловил не только тему, но и способ её разработки в сатирическом русле.

Нападки Тургенева на русское шеллингианство, в частности, московские философские кружки 30-40-х годов в рассматриваемом рассказе обуславливают необходимость краткого экскурса в историю русской философской мысли и феномен кружковости в обществе.

Одним из главных факторов, объясняющих интерес к Шеллингу в России, было его противопоставление идеологии французского просветительства, скомпрометированной в глазах общества Великой французской революцией. Время описанных Тургеневым событий относится ко второму этапу шеллингианства, времени его расцвета. Для этого периода характерно перемещение интереса в область философии духа [3], [7]. Наиболее яркие представители данного этапа – А.И. Галич, Н.И. Надеждин, Н.В. Станкевич. Умами и настроениями части молодёжи владеет «Общество любомудрия». В эти годы выходили шеллингианские журналы «Атеней», «Мнемозина», «Московский наблюдатель».

Русское шеллингианство характеризовалось неоднородностью, что привело не только к развитию разных идейных интерпретаций, но и расхождению последователей немецкого философа на враждебные позиции. Известно, что из кружка Станкевича вышли, с одной стороны, В.Г. Белинский и М.А. Бакунин, с др. — К.С. Аксаков и Ю.Ф. Самарин. На рубеже 1830—40-х гг. русское шеллингианство в первоначальном виде фактически исчезло, дав в свою очередь начало множественным направлениям русской общественной мысли.

Мысль В.Ф. Одоевского с момента возникновения русского шеллингианства, обозначившая главную характеристику русской философской мысли, – возрождение целостности человека через отказ от господства рассудка в его жизни и культуре. Инстинктуальная (инстинктивная) способность души, по Одоевскому, как основа цельности человека и человеческого духа, ответственна за мистическую взаимосвязь людей. Позднее такой подход выльется в развитие Чаадаевым единства людей в мировом сознании. Другое важное положение русской философской мысли – убеждённость в гибели западной цивилизации, основанной на критерии пользы и подчинившейся господству формального рассудка.

Кружок Станкевича, возникший в 1831-1832 и просуществовавший до смерти основателя в 1940 г., составил целую эпоху в истории русской эстетической мысли. Поиск путей усовершенствования человека и общества привёл к центральному вопросу кружка Н.В. Станкевича, объединявшего его членов в одно целое, – к вопросу о назначении человека. В 1860-е годы, когда достигло пика расхождение двух исторических тенденций, либеральной и демократической, после отмены крепостного права вопрос о том, повторит ли Русь судьбу Европы или будет развиваться по своему «особому пути», происходит оживление «старого» славянофильства. Некогда единомышленники, Тургенев и Герцен стали оппонентами. Спор о прошлом, современном состоянии и о дальнейших путях исторического развития России и Европы, о движущих силах истории, о проблемах западноевропейской культуры, политики и их влиянии на Русь, о крестьянском вопросе, о значении поземельной крестьянской общины, артели стали почвой историко-философской дискуссии, которая привела к появлению писем, статей, художественных произведений. Наиболее последовательно эта полемика проявилась в речи Тургенева о Дон-Кихоте и Гамлете.

В противовес Герцену, Чернышевскому, писателям-народникам с представлениями о русском мужике как носителе социалистического сознания, Тургенев обратился к пути европейской цивилизации. Опыт нетрадиционного рассмотрения тургеневской концепции исто-

рического развития России, что выразилось в диалектической соотнесенности автора и героя, исследования западничества Тургенева в контексте творческого взаимодействия национальных культур на материале романа «Дым» посвящена диссертация И.В. Алексашиной [1]. Тем более интересно проследить динамику тургеневской концепции Гамлета, начиная с конца 40-х годов, когда был написан рассказ «Гамлет Щигровского уезда», до 60-х, когда прозвучала его речь о Дон-Кихотах и Гамлетах как социально-исторических типах, приложимых к современности писателя.

Сатирическое описание помещичьего быта, общества в рассказе «Гамлет Щигровского уезда» облечено в саркастические замечания, реплики повествователя. Так, комментарий автора: «надел фрак, без которого не советую никому выезжать даже на охоту» передаёт не столько иронию, сколько является способом через неуместность, диссонанс подчеркнуть во внешней, декоративной напыщенности, ставшей обрядовой практикой у поместных дворян, привычку к роскоши, сибаритству.

Портреты гостей продолжают сатирическую линию, восходящую к традиции русской классики: через деталь и психологию жеста передать духовное обнищание личности. Таковы «...два военных с благородными, но слегка *изношенными* лицами ... пять или шесть уездных чиновников с круглыми *брюшками*, *пухлыми* и *потными* ручками и *скромно-неподвижными* ножками... немолодой, но *женоподобный* по наружности помещик... *жирными* и *голыми* затылками (*курсив мой* – У.К.).

Продолжение сатирической традиции проявляется в рельефном выпуклом выделении портретов ряда гостей, воплощающих социально-исторические типы современности автора. Таков «некто Войницын, недоучившийся молодой человек», «бакенбардист», выделенный в числе гостей, представляющий университетскую молодёжь. Язвительное описание его привычки «играть столбняка» вводит в текст трагикомическое, фарсовое начало. Деградация молодёжи, дискредитирующей университетскую среду как средоточие интеллектуальной мысли, сближает её в авторской интерпретации с поместным дворянством, её пошлой жизнью, когда все потребности сведены к материальным заботам и сиюминутным радостям.

В облике «первого здешнего остряка» Петра Петровича Лупихина акцентировано нервическое, суетное, готовность к моментальной реакции. Сатирическое снижение, проявляющееся в физическом уменьшении: *маленького роста*, *прищуренные глазки* становится приёмом преуменьшения достоинств, когда ум оборачивается злостью, а детали: «желчные, подвижные черты», «беглая, едкая улыбка», которая «беспрестанно кривила его губы», тяготеют к уничижительной характеристике. В физиологической малости остряка («остроты маленького человека») зафиксирована малость внутреннего свойства.

Самопризнание Лупихина: «Я слышу здесь за остряка... просто озлобленный человек и ругаюсь вслух: оттого я так и развязен. И зачем мне церемониться, в самом деле? Я ничье мнение в грош не ставлю и ничего не добиваюсь; я зол — что ж такое? Злому человеку, по крайней мере, ума не нужно. А как оно освежительно, вы не поверите...» перекликается с поздней тургеневской концепцией Гамлета в его речи «Гамлет и Дон-Кихот», фрагментом, касающимся природы отрицания. Так, Гамлет как воплощение отрицания, направленного «противу зла», сближает его в представлении писателя с Мефистофелем. Не случайно в разработке своего Гамлета в рассказе Тургенев в качестве прототипа остановился на «Мефистофеле» кружка Станкевича. Природа отрицания Гамлета пролегает в дихотомии зла и добра. По мнению писателя, это сомнение в добре, но не во зле. Обратная сторона этой дихотомии – антиномия воли и мысли: «мысль и воля разъединились и с каждым днем разъединяются более».

Художественное предвосхищение в рассказе «Гамлет Щигровского уезда» активизирует в воображении русского читателя ещё одну параллель, реализующую философию *пользы*. По убеждению Тургенева в 60-е годы, сознательность Гамлетов, их рефлексия не делает их полезными, в отличие от полубезумных Дон-Кихотов, «которые потому только и приносят пользу и

подвигают людей, что видят и знают одну лишь точку, часто даже не существующую в том образе, какую они её видят». Невозможность совмещения *зла* и *ума* в современнике Тургенева 40-х выявляет новый тип «лишних людей», когда они становятся таковыми по причине бесполезности зла, отрицания, не несущего в себе перспективы социального обновления.

В гоголевских традициях выдержан физиологизм портрета Кирила Селифаныча, помещика, «широкого, мягкого, сладкого», «настоящего Сахара-Медовича», напоминающего Манилова. Оксюморонное сочетание: «и кривой» довершает аллюзию на приёмы создания образа в «Повести о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем». Готовность заранее смеяться островам Лупихина и испытываемое при этом «удовольствие» являют всеядность героя и недалёкость, отсутствие собственного мнения и позиции. Подтверждением глупости героя (и вырождения помещиков) служит его признание, сближающее его с героем пошлого романа: «у меня жена с землемером убежала... А землемер только тем и взял, что не стриг ногтей да пантолоны носил в обтяжку».

Щеголеватый князь Козельский («высокий мужчина с бородой, в желтых перчатках. Сейчас видно, что за границей побывал») удостоен Лупихиным уничижительной характеристики, актуализирующей тему *ума*: «Глуп, скажу я вам, один, как пара купеческих лошадей». Бесплодность *ума*, вырождение помещиков становятся признаками вырождения общества, снижения умонастроения, направленного когда-то на высокую миссию дворянства.

Свойственное для прозы Тургенева поэтическое начало, явленное в её метафорической сущности, достигает остроты обличения в меткой детали: «Хозяин так и хлынул в переднюю». Раболепие, подобострастие персонажа, концентрирующего образы и бессобытийность происходящего, предвосхищают чеховскую линию повествовательности.

Сатирическое описание помещичьего общества достигает апогея в его уподоблении пчелиному улью с иерархией взаимоотношений: «умный разговор превратился в мягкий, приятный говор, подобный весеннему жужжанью пчел в родимых ульях. Одна неугомонная оса — Лупихин и великолепный трутень — Козельский не понизили голоса... И вот вошла наконец матка — вошел сановник». Параллелизм приводит к выворачиванию прямого смысла, продолжая мотив разоблачения мнимой пользы и противопоставляя стереотипу ассоциации улья с кропотливым трудом иллюзию пользы. Одиночество «неугомонной осы», Лупихина, в этом хоре неразличимых голосов, утративших индивидуальность, коррелирует с алогизмом эпитета «великолепный трутень», усиливающего характеристику бесплодной, мнимой деятельности героя, облекая её в блеск мишуры. В повторе грамматических форм: «вошла наконец матка — вошел сановник», привязанных к определяемому слову, происходит смена семантического обозначаемого. Утрата мужского, смена маскулинного феминным на самом деле переводит план повествуемого в имитацию женской пустой болтовни.

Тургенев на протяжении небольшого рассказа играет сменой повествовательных форм. Продолжая линию портретного изображения общества, автор являет оппозицию номинативных приёмов. Именованию героев-пошляков противостоит анонимность «одного замечательного человека». Однако такая заявка по мере развёртывания действия оказывается мистификацией автора.

Попытка «Гамлета» противостоять обществу, семиотически закреплённая в системе обозначений: *дурак*, *степняк*, *невежа*, выстроена в плоскости интенсификации *немецкого* в монологической самохарактеристике героя: «Я Гегеля изучил, милостивый государь, знаю Гете наизусть; сверх того, я долго был влюблен в дочь германского профессора». Симптоматично нагнетание форм прошедшего времени как аллюзии на неслучившееся, обманутость ожиданий. Завершение фразы: «женился дома на чахоточной барышне, лысой, но весьма замечательной личности», «спекулирующей» сниженно-физиологической доминантой, содержит намёк на разрушение юношеских ожиданий от жизни. Для автора в его саркастической манере очевидна граница между самооценкой героя: «В молодости моей какие возбуждал я

ожидания! Какое высокое мнение я сам питал о своей особе перед отъездом за границу, да и в первое время после возвращения!» и отчуждённостью автора от героя. Резюмирующее «Гамлета»: «Стало быть, я вашего поля ягода; я не степняк, как вы полагаете... Я тоже заеден рефлексией, и непосредственного нет во мне ничего» вводит в текст приём маски, маски *чудака, оригинала*. Однако необычность *чудака* заключается в его смирении, что свидетельствует о его капитуляции перед временем.

Очередной «мост» от гамлетизма рассказа к тургеневской концепции 60-х перекидывает рассуждение героя: «Мы оба порядочные люди, то есть эгоисты». В речи Тургенева центральным понятием гамлетизма является «эгоизм», «а потому безверье». Вера как безверье, являвшееся знаком отличия «лишних людей», не вписывалось вместе с тем в логику полного отчуждения. Скептицизм включал самосознание, которое «есть сила». Его ирония, противоположная энтузиазму Дон-Кихота, проводящая черту в любви к жизни, когда она сочетается с мечтами «о прекращении её», ставит Тургенева перед осознанием современников с наследием «лишних людей» как бесполезных. Категория *пользы* подразумевает отношения личности и массы, способность личности к совершенствованию. Меж тем «Гамлеты точно бесполезны массе; они ей ничего не дают, они её никуда вести не могут, потому что сами никуда не идут».

Художественное прогнозирование, прогностическую преамбулу речи 60-х являет рассказ конца 40-х, когда бесплодность московских философских кружков была очевидной для для многих западников.

По мысли Тургенева: как «принцип анализа доведен в Гамлете до трагизма, так принцип энтузиазма – в Дон-Кихоте до комизма». Как заметил Ап. Григорьев, «столько же комическое, сколько трагическое» лицо Гамлета изображено Тургеневым «так истинно и просто», что «вызывает на многие вопросы» (Отеч. Зап., 1850, э 1, отд. V, стр. 18).

«Гамлет» Тургенева соединил в себе трагическое и комическое. Отсюда акцентировка в его признании робости и самолюбия как исключаяющих друг друга начал. «Я, видите ли, робок, и робок не в ту силу, что я провинциал, нечиновный, бедняк, а в ту силу, что я страшно самолюбивый человек. Но иногда, под влиянием благодатных обстоятельств, случайностей, которых я, впрочем, ни определить, ни предвидеть не в состоянии, робость моя исчезает совершенно, как вот теперь; например. Теперь поставьте меня лицом к лицу хоть с самим Далай-Ламой, — я и у него табачку попрошу понюхать».

«Гамлет» Тургенева – человек, обладающий «подпольным» сознанием. Отсюда его намеренная незаметность, анонимность, исчезновение, робость при стуке в стену недовольного соседа. Фактически герой рассказа ставит вопрос об утраченной целостности человека, явившейся результатом отказа от господства рассудка в его жизни и культуре. Как известно, эта мысль составила ядро концепции Одоевского.

Трагизм «Гамлета» заключается в его способности возвыситься до прозрения собственной ничтожности, неспособности что-либо изменить в этом мире: «...я именно и гибну оттого, что во мне решительно нет ничего оригинального, ничего, кроме таких выходов, как, например, мой теперешний разговор с вами; но ведь эти выходы гроша медного не стоят. Это самый дешевый и самый низменный род оригинальности». Самосознание героя, сфокусированное на понимании индивидуальности, граничит с пониманием собственной отчуждённости от «оригиналов»: «...ты будь хоть глуп, да по-своему! Запах свой имей, свой собственный запах, вот что! И не думайте, чтобы требования мои насчет этого запаха были велики... Сохрани бог! Таких оригиналов пропасть: куда ни погляди — оригинал; всякий живой человек оригинал, да я-то в их число не попал!». Трагическое начало обусловлено способностью «Гамлета» подняться над общественным мнением, воспринимающим его как «оригинала»: «...нет на свете человека менее оригинального, чем ваш покорнейший слуга. Я, должно быть, и родился-то в подражание другому». Неоригинальность, вторичность, повто-

ряемость, выхолащивание, измельчение как закон утраты современниками наследия отцов возводит судьбу «Гамлета» в судьбу поколения.

Идея бесплодности *немецкого*, философия *пользы* являет себя в конфликте *немецкого* и *русского*. Риторически-сакраментальное «Гамлета»: «...какую пользу мог я извлечь из энциклопедии Гегеля? Что общего, скажите, между этой энциклопедией и русской жизнью? И как прикажете применить ее к нашему быту, да не ее одну, энциклопедию, а вообще немецкую философию... скажу более — науку?» развивает тургеневскую концепцию Гамлета как зерно историко-философской дискуссии между писателем и Герценом, в частности. Понятие *пользы* как содержание тургеневской концепции Гамлета выявляет непримиримость для писателя *немецкого* и *русского*.

Анонимность тургеневского «Гамлета», корреспондирующая вместе с тем с комическим снижением высокого, вполне логична на фоне воспоминаний об отце. «...сказывают, недалекий был человек, с большим носом и веснушками, рыжий и в одну ноздрю табак нюхал; в спальне у матушки висел его портрет, в красном мундире с черным воротником по уши, чрезвычайно безобразный». Своего рода минус-содержание рассказа объясняет унаследованное этой безликости как фамильной черты. Отсутствие единокровной родни: «Ни брата у меня не было, ни сестры», кощунственно усиленное осознанным пренебрежением к покойному брату: «то есть, по правде сказать, был какой-то братишка заваливший, с английской болезнью на затылке, да что-то скоро больно умер», активизирует мысль Тургенева из речи 60-х: «Гамлет при случае коварен и даже жесток». Комментарий: «И зачем, кажись, английской болезни забраться Курской губернии в Щигровский уезд?» в оксюморонном разрешении *русского* и *английского* как провинциального и саксонско-высокого с явно-ироническим просторечным «кажись» и «заваливший» содержит аллюзию на вырождение Гамлетов. Сатирический ономастикон «родной дядя мой, стряпчий Колтун-Бабура» предвосхищает чеховского Чимшу-Гималайского из «Крыжовника», усиливая критический пафос рассказа.

Идею бесплодности гамлетизма в 40-х продолжает неожиданно полная тонких наблюдений и метких замечаний филиппика «Гамлета» против кружков: «Кружок — да это гибель всякого самобытного развития; кружок — это безобразная замена общества, женщины, жизни... Кружок — это ленивое и вялое житье вместе и рядом, которому придают значение и вид разумного дела; кружок заменяет разговор рассуждениями, приучает к бесплодной болтовне, отвлекает вас от уединенной, благодатной работы, прививает вам литературную чешотку; лишает вас, наконец, свежести и девственной крепости души. Кружок — да это пошлость и скука под именем братства и дружбы, сцепление недоразумений и притязаний под предлогом откровенности и участия... в кружке поклоняются пустому краснобаю, самолюбивому умнику, довременному старику, носят на руках стихотворца бездарного, но с «затаенными» мыслями; в кружке молодые, семнадцатилетние малые хитро и мудро толкуют о женщинах и любви, а перед женщинами молчат или говорят с ними, словно с книгой, — да и о чем говорят! В кружке процветает хитростное красноречие; в кружке наблюдают друг за другом не хуже полицейских чиновников... О кружок! ты не кружок; ты заколдованный круг, в котором погиб не один порядочный человек!».

Симметрия в сатирическом описании провинциального быта «Гамлетом» в период ухаживания за одной из сестёр: описание гостиной, спальни сестер, пения Софьи вызывает ассоциацию с будущими чеховскими сценами мещанского быта. Опошление высоких идеалов юности, утрата порывов, служения идеалу подчеркнуты в продолжающейся линии семейной фамильной бесплодности, также содержащей аллюзию на бесплодность гамлетизма. Описание похорон Софьи, контраст между мертвящим сонным священником, дьячком и живой природой усиливают мысль писателя о мёртвой схоластике, побеждённой жизнью. Импрессионизм тургеневского пейзажа с проникновенным лирико-философским началом подготавливает идею смирения героя. Контраст внутреннего самоощущения: смирения и обществен-

ного мнения о нём как «человеке выдохшемся и пустом», полудобровольное ослепление героя, пережившего «ядовитые восторги холодного отчаяния», испытывавшего сладость отрицания жизни («я испытал, как сладко, в течение целого утра, не торопясь и лежа на своей постели, проклинать день и час своего рождения»), передают историю отречения от прежних представлений о собственном назначении. «...я не мог смириться разом... Словно опьяненный презрением к самому себе, я нарочно подвергался всяким мелочным унижениям» – так воспроизводит писатель историю мук непризнанного и неузнанного Христа. Отсюда готовность остаться в памяти случайного в жизни человека «неизвестным существом, пришибленным судьбою Васильем Васильевичем». Не заслуживающим «особенного имени». Знак тождества между «кличкой» и Гамлетом, вылившееся в ироническую формулу «Гамлета Щигровского уезда», каких «во всяком уезде много», подводит к развязке, иллюстрирующей суть тургеневской концепции. В рассказе Тургенев далёк от основного вывода, касающегося Гамлетов в его речи 60-х: «Одна из важнейших заслуг Гамлетов состоит в том, что они образуют и развивают людей, подобных Горацию, людей, которые, приняв от них семена мысли, оплодотворяют их в своем сердце и разносят их потом по всему миру».

Бесплодность Гамлетов 30-40-х, их вымирание, вырождение – своего рода приговор Тургенева кастовости московских философских кружков, обращённых к немецкой философии. Так выявляется историко-философское начало в трактовке «лишних людей».

### Литература

- 1 *Алексашина, И.В.* Проблемы исторического развития России в романе И.С. Тургенева «Дым». Дис. соискание учёной степени к.ф.н. Тверь: Тверской государственный университет, 2008. – 177 с.  
*Бродский, Н.Л.* Белинский и Тургенев // Сб. «Белинский – историк и теоретик литературы». М.- Л., 1949. С. 323-342.
- 2 *Каменский, З.А.* Русская философия начала 19 века и Шеллинг. М.: Наука, 1980.– 325 с.
- 3 *Мовнина, Н.С.* Поэтика тургеневской повести 1850-х годов: К проблеме взаимодействия поэзии и прозы в русской литературе. Дис. соискание учёной степени к.ф.н. СПб: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2000.— 156 с.
- 4 *Тургенев, И.С.* Гамлет и Дон-Кихот. // Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. Сочинения в двенадцати томах. Издание второе, исправленное и дополненное. М.: изд-во «Наука», 1980. Том пятый. // [http://modernlib.ru/books/turgenev\\_ivan\\_sergeevich/gamlet\\_i\\_donkihot/](http://modernlib.ru/books/turgenev_ivan_sergeevich/gamlet_i_donkihot/)
- 5 *Тургенев, И. С.* Гамлет Щигровского уезда. // Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. Т. 3. М.: Наука, 1979. Интернет-библиотека Алексея Комарова
- 6 *Философия Шеллинга в России XIX века / Под общ. ред. В.Ф.Пустарнакова.* СПб., РХГИ, 1998. – 528 с.



**Фаткуллина Ф.Г.**  
доктор филологических наук, профессор  
Башкирский государственный университет  
Уфа, Россия

## ПОНЯТИЯ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

**Abstract.** The article is devoted to the investigation of such notions as “media discourse”, “strategy” and “tactics”, their definitions and main characteristics are given. Main attention is paid to revealing the factors determining the choice of certain strategies and tactics used in “media



discourse” and exactly in TV discussion as a genre. A communicative strategy is considered from the view point of linguistic pragmatics, psycholinguistics and cognitive approach. Main classifications of communicative strategies are described in detail. Representational, conventional and manipulative strategies are thoroughly analyzed. Various tactics of speech impact and verbal manipulation are classified in general.

Понятие медиадискурса является производным от популярной в последние годы общей концепции дискурса. Медиадискурс – это совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия. Согласно различным лингвистическим наукам, стратегии и тактики современного медиадискурса имеют несколько определений и классификаций. Речь каждого индивидуума имеет цель. Достижению цели коммуникатора служат многочисленные техники эксплицитного и имплицитного воздействия на конкретного оппонента, а также на аудиторию. Информационные стратегии как общий план действий на длительный период времени особенно наглядно проявляются в жанрах аналитической тележурналистики – комментарии, обзоре, беседе, дискуссии, ток-шоу, пресс-конференции и корреспонденции.

Основным фактором, провоцирующим применение различных стратегий и тактик воздействия, является принцип агональности – состязательности участников дискурса в отстаивании своей точки зрения. Несмотря на широкое использование термина «стратегия», в лингвистике не существует общепринятой дефиниции данного термина .

Ранее под термином **стратегия** (др.-греч. στρατηγία – «искусство полководца») понимались «наука о ведении войны, искусство ведения войны» [Ожегов 2010: 618], а под словом **тактика** (др.-греч. такτικός – «относящийся к построению войск», от tássō – «строю войска») – «искусство ведения боя» [Ожегов 2010: 630]. По сути, первый военный термин есть общая цель борьбы, второй – ведение отдельных боев согласно цели (К. Клаузевиц). Задачей стратегии является эффективное использование ресурсов для достижения основной цели, задачей тактики – реализация стратегии через промежуточные этапы общего плана.

Прагмалингвистический подход определяет стратегию как «цепочку решений говорящего, его выборов определенных коммуникативных действий и языковых средств», «совокупность речевых действий» [Макаров 2003: 192]. Психолингвистика понимает под стратегией «осознание ситуации в целом, определение направления развития и организации воздействия», «развернутую во времени установку субъекта на общение», «способ организации речевого поведения в соответствии с замыслом, интенцией коммуниканта» [Борисова 1999: 85].

Направление лингвоэтологии, получившее развитие в работах Р. Лакоффа, Д. Таннен и др., использует наряду с понятием «коммуникативная стратегия» категорию «стиль» [Lakoff 1979; Tannen 1996]. В данном контексте «стиль» зачастую понимается как своеобразная картина речевого поведения, «мозаика», свойственная как различным национально-культурным общностям, разным социальным группам, так и отдельным индивидуумам («индивидуально-речевой стиль»), как результат выбора одной из коммуникативных стратегий.

Наконец, когнитивный подход интерпретирует коммуникативную стратегию как «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникации и коммуникативных целей», который «включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана» [Иссерс 1999: 54]. Цель характеризует текст (речь) как продукт коммуникативной деятельности и придает ему специфическую жанровую окраску (Борисова 1996). «Под стратегией мы понимаем глобальное коммуникативное намерение, речевой механизм воздействия, внесения изменений в сознание адресата, коррекцию его модели мира. Глобальная задача, заложенная в стратегии, достигается постепенно, через реализацию меньших составляющих стратегии – речевых тактик, ходов и языковых маркеров. Тактика – это совокупность действий, направленных на достижение стратегии, ход – это конкретное действие,

языковые маркеры – речевые приемы, которые в комплексе позволяют выявить механизмы влияния» [Дейк Ван 1989: 58].

Таким образом, при определении стратегии учитывается зависимость выбора стратегии от цели и коммуникативного намерения говорящего, а также от ситуации общения.

Под коммуникативной стратегией следует понимать выбор определенного речевого поведения в конкретной ситуации в интересах достижения цели коммуникации. Любой коммуникативный эпизод может быть рассмотрен с точки зрения стратегий, которые реализуются с помощью тактик (конкретных речевых ходов, последовательности речевых актов на определенном этапе интеракции) [Формановская 2002, 162].

В целом, *коммуникативная стратегия* представляет собой результат организации речевого поведения говорящего в соответствии с прагматической целеустановкой, общее намерение или сверхзадачу речи. Данная стратегия предполагает отбор фактов и подачу их в определенном освещении, обуславливает подбор и использование языковых средств, заставляет говорящего соответственно организовывать речь. Конечной целью любой речевой стратегии является коррекция модели мира адресата. Выбор речевой стратегии и тактик в соответствии с коммуникативной целью является одним из компонентов структуры коммуникативной нормы, в основе которой лежит соотношение «действительность – текст – адресат»; соответственно, коммуникативная стратегия есть творческая реализация коммуникантом плана построения своего речевого поведения с целью достижения общей (глобальной) языковой (неязыковой) задачи общения в речевом событии.

Согласно С. И. Виноградову и О. В. Платоновой, речевые стратегии выявляются на основе анализа хода диалогового взаимодействия на протяжении всего разговора и подразделяются по принципу организации общения на *кооперативные* и *некооперативные* [Виноградов, Платонова 1999: 29]. В первом варианте сообщают определенную информацию, либо ищут ответы на ситуативные вопросы (спор в данном случае будет представлен как обмен мнениями, в котором все участники одинаково активны; данные стратегии используют не только просьбу, совет, убеждение, увещевания, но также требование, приказ, рекомендацию).

Ко второму типу стратегий относятся диалоги, нарушающие правила речевого общения, построенные на конфликтах, угрозах, сарказме, лукавстве, откровенной лжи или уклонении от ответа, – то есть, по принципам коммуникативного саботажа [Андреева (Скобликова) 2009: 185].

В психолингвистике оперируют такими общими стратегиями коммуникативного конфликта, как *инвективная стратегия*, *куртуазная стратегия* и *рационально-эвристическая стратегия*, суть каждой из которых можно выразить как отражение эмоционально-биологических реакций (крайняя форма – брань), этикетное взаимодействие (плач) и здравомыслие (смех).

В свою очередь, О.С. Иссерс, говоря о речевом воздействии политиков на аудиторию, выделяет три типа коммуникативных стратегий: *когнитивную*, *семантическую* и *риторическую* [Иссерс 1997]. *Когнитивная стратегия* определяется как «способ обработки информации в памяти», принятие и осознание информации извне как своей личной. Адресата направляют на переход «от частного примера к обобщению», чтобы «из общих положений сделать выводы о частностях, перенести информацию из одной когнитивной области в другую» [ван Дейк 1989: 277].

*Семантическая стратегия* определяется как основа речевого воздействия дискурса, способ индуцирования нужной семантики посредством различных языковых ресурсов. Достижение цели разными путями находит отражение в понятии речевой тактики, которое в некоторой степени соотносится с понятием семантического хода у Т.А. ван Дейка [ван Дейк 1989], который определяется функционально по отношению к предшествующему и последующему ходам. Однако тактики относительно независимы, они могут использоваться как

изолировано, так и комплексно.

Другие исследователи называют основными типами коммуникативной стратегии *презентацию, конвенцию и манипуляцию*, а также *оппозицию* как производную манипуляционной стратегии [Дацюк 1999, 2002; Бородина 2003].

**Презентационные стратегии** представляют собой способ производства собственной коммуникационной модели пространства и способ представления этого коммуникационного пространства за счет работы по изменению изначальной структуры среды коммуникации. В данной стратегии используются такие тактики и приемы, как тактика оппозиционирования с приемом построения оппозиции «я – они» («свои – чужие»), тактика создания и внедрения в сознание общих элементов модели мира, тактика персонификации с приемом создания желательных ассоциаций («якорей») и др. Презентационная стратегия является относительно самостоятельным и в некотором роде самодостаточным этапом коммуникации, но также может являться отдельной тактической задачей по отношению к любой коммуникационной стратегии. Для данного типа стратегии характерны интерактивность и обращенность к аудитории, «миссионерство». Подтипами презентационной стратегии являются *промоушн (продвижение), расширение информационного присутствия и имиджмейкинг*. **Конвенциональные стратегии** некоторого текста или речи обеспечивают взаимодействие между различными сегментами коммуникационной среды и получение результата (конвенции). Данные стратегии есть договор внутри определенного сегмента или целого общества, решающий практические задачи (реализацию какой-либо проекта) и производящий и закрепляющий некоторую структуру коммуникационной среды, которая в дальнейшем будет способна противостоять манипуляционным коммуникационным стратегиям. Это пассивная коммуникация, построенная на диалогичности. Для конвенциональной стратегии характерен *кооперативный* тип речевого поведения, который подразделяется на *кооперативно-конформный* и *кооперативно-актуализаторский*.

В отличие от первых двух типов, в основе **манипуляционных стратегий** лежит активная коммуникация с постоянно посылаемыми сигналами воздействующего сообщения. Данная стратегия совпадает по внешним признакам с конвенциональной коммуникацией, но имеет имплицитную цель одного или нескольких участников общения. Манипуляционные стратегии не создают на общественном уровне устойчивую структуру коммуникационной среды. Для фиксации данной структуры манипуляционной коммуникационной среды необходима власть (политическая, финансовая, идеологическая). Таким образом, манипуляционная коммуникационная среда не способна к самовоспроизводству и разрушает естественные конвенциональные коммуникативные отношения, порождая «инфернализацию общественного пространства». Для данного типа стратегий характерны два типа речевого поведения – *центрированный* и *конфликтный*, которые, в свою очередь, делятся на *активно-* и *пассивно-центрированный* и *конфликтно-агрессивный* и *конфликтно-манипуляторский* подтипы. Мы обозначили представленные подтипы как пары «эгоцентрик – интроверт» и «открытый агрессор – серый кардинал». **Центрированный** тип речевого поведения характеризуется наличием у одного или обоих участников установки на себя при игнорировании партнера коммуникации; **конфликтный** тип демонстрирует установку против партнера по коммуникации.

**Оппозиция** является ответом на действие агента влияния и может быть как пассивной (закрытой), так и активной, т.е., контратакой. Согласно С. Дацюку, оппозиция не является конструктивной и смыслообразующей, она находится в рамках манипуляционного пространства [Дацюк 1999].

Согласно О. Михалевой, упомянутые ранее стратегии на повышение, понижение и театральности [Михалева 2004: 57] предполагают следующие тактики: анализ-«минус», обвинение, безличное обвинение, обличение, оскорбление, угроза; анализ-«плюс», презентация, неявная презентация, отвод критики, самооправдание; кооперация, побуждение, разме-

жевание, информирование, обещание, прогнозирование, предупреждение, иронизирование, провокация.

А. ван Дейк описывает следующие ходы, используемые в диалогах, которые применимы и к медиадискурсу:

- «обобщение» («И так всегда», «Это без конца повторяется». Говорящий показывает, что неблагоприятная информация не случайна и не исключительна);
- «приведение примера» («Возьмите нашего соседа. Он...»). Общее мнение обосновывается конкретным примером);
- «усиление» («Это ужасно, что...», «Это возмутительно, что...») Этот речевой ход направлен на контроль за вниманием собеседника);
- «сдвиг» («Мне-то, в общем, все равно, но другие соседи с нашей улицы возмущаются»). Этот ход обычно относится к стратегии положительной самопрезентации);
- «контраст» («Нам приходится долгие годы трудиться, а они ничего не делают». Противопоставление «Они – мы – группы». Используется в ситуации, где наблюдается конфликт интересов).

В сфере делового общения используются следующие речевые тактики: *неожиданности, провокации, внесения элемента неформальности, юмора, тройного «да»*. К эффективным приемам воздействия на собеседника также относят программируемое мышление (отсутствие для адресата возможности вспомнить противоречивые аргументы и факты), создание ситуации мнимого выбора (внушается только одно, определенное отношение к предмету), введение заведомо ложного абсурдного убеждения (создание впечатления нелепости аргументов противника), использование имплицитной информации для приватизации знаний (важная информация передается как нечто само собой разумеющееся, не обсуждаемое и не оспариваемое, общеизвестное, подаются только те сведения, которые легче аргументировать), апелляция к высшим ценностям и уловки – хитрость или прямой обман, приемы резкого убеждения. Выделяют три группы уловок: в сфере очевидного (двусмысленность, возникающая при многозначности и омонимии слова, нарочитая недоговоренность), в сфере логического (как элемент умышленного нарушения правил построения умозаключений), в сфере чувств (связанные с этосом и пафосом).

Нарушениями построения логических цепочек являются: умозаключение, в котором временная последовательность отождествляется с причинно-следственной; умозаключение, опирающееся на «довод» от «неизвестности», от «незнания»; умозаключение, основанное на умозаключении аргумента и вывода («Этого не может быть, потому что этого не может быть никогда»); довод, не имеющий никакого отношения к предмету спора и выводу.

«Эмоциональными» уловками считаются: игра на настроениях толпы, на неосознанных антипатиях и симпатиях, используемых в личных интересах; игра на доверии к авторитету; игра на недоверии к тем чертам, которые не имеют никакого отношения к рассматриваемым доводам; игра на жалости, прощения, используемых в личных целях; шантаж, угроза применения силы, используемые якобы в интересах убеждаемого.

С.К. Кара-Мурза выделяет следующие инструменты воздействия: фабрикация фактов, «большие психозы», отбор материала для событий, «серая» и «черная» информация, сенсационность, изменение смысла слов и понятий, дробление и срочность, утверждение и повторение, стереотипизация [Кара-Мурза 2007]. Следует сказать, что последние два приема воздействия используются не только в СМИ в целом, но и как речевые техники общения в телепередачах.

В целом же, на наш взгляд, необходимо разделить тактики и приемы речевого воздействия по двум категориям «общего и частного»:

- по сферам общественного влияния (куда в частности, входят политика, культура и СМИ (интернет, телевидение, радио, печать), пронизанные рекламой и пропаган-

дой);

- по уровням межличностного воздействия (психоэмоциональное состояние, вербалика и невербалика как триада «дух, разум, тело»).

Таким образом, выбор стратегий и тактик в дискуссии определяется ментальными установками коммуникатора, отвечающими его целям по реализации контроля над дискуссией и медиадискурсом в целом, а значит, и вербальным, и невербальным воздействием не только на коммуникантов, но и на массовое сознание [Фаткуллина 2013:1475].

#### Литература:

1. Андреева (Скобликова) В. Ю. Стратегии и тактики коммуникативного саботажа: Дис. ... канд. филол. наук. – Курск, 2009. – 211 с.
2. Борисова И. Н. Категория цели и аспекты текстового анализа // Жанры речи: Сборник научных статей. – Саратов: Изд-во ГУНЦ «Колледж», 1999. – С.81-96.
3. Виноградов С. И., Платонова О. В. и др. Культура русской речи: учебник для вузов / С. И. Виноградов, О. В. Платонова; под ред. проф. Л. К. Граудиной и проф. Е. Н. Ширяева. – М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА • М, 1999. – 560 с.
4. Дацюк С. А. Коммуникативные стратегии [Электронный ресурс]. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/2751> (дата обращения 05.02.2013).
5. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. Сборник работ / Тён Адрианус ван Дейк; составление В. В. Петрова; пер. с англ. яз. под ред. В. И. Герасимова. – М.: «Прогресс», 1989. – 312 с.
6. Иссерс О.С. Тактики выведывания информации // Прямая и непрямая коммуникация: Сб. науч. тр. – Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2003. – С. 231-239.
7. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием / С. Г. Кара-Мурза. – 2-е изд., доп. – М.: Эксмо, 2007. – 864 с.
8. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
9. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. проф. Л. И. Скорцова. – 27-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и образование», 2010. – 736 с.
10. Фаткуллина, Ф.Г. Медиатекст как фактор формирования массового сознания (на примере телевизионной передачи М. Шевченко «В контексте» / «Судите сами») [Текст] / Ф.Г. Фаткуллина, К.В. Андрианова // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. № 3(1). С. 1476-1478.
11. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности рус. яз. и лит. / Н. И. Формановская. – М.: Русский язык, 2002. – 216 с.
12. Tannen D. Gender and Discourse. – Oxford University Press, 1996. – 232 p.



*Хазалия Н.А.*

*доктор психологии, ассоциированный профессор  
Университет им. С.С. Орбелиани  
Тбилиси, Грузия*

## ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ (ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

**Abstract.** Humanity is going through a series of transformations nowadays, caused by our transition into an information-based society. In modern linguistics and its bordering disciplines, the problem of a speaking person and his role in a process of intercultural dialogue communication is becoming more and more significant. A growing necessity of live communication

is related to the openness of borders in modern world. It has motivated methods specialists, linguists and psychologists to develop a new methodology that combines a language system learning with learning communicating in the given language.

The process of cognition begins with a sensory perception of an object or phenomena. Perception of oral or written words leads to formation of images that arise in minds of students, enriching them with new knowledge. Realization of semantic content of a new word is inter-linked with enriching of a specific idea with specific content and followed by a subsequent formation of associations. These associations are based on the first ideas that were established in relation to objects or phenomena. When we expand connections and patterns we transition from sensory perception to abstract thought. This in itself is the fundamental law of forming a concept, a concept that carries basic information about the particularities of an object or phenomena.

Сегодня человечество претерпевает ряд глубинных изменений, вызванных переходом от традиционных моделей социального устройства к информационному обществу, что связано с информационно-компьютерной революцией. На наших глазах произошла трансформация систем связи в единую мировую систему коммуникаций, обеспечивающих доминантную роль информационного ресурса и требует умения эффективно работать с этим ресурсом. Скорость распространения информации, которую обеспечивают новые технологии, ослабляет влияние географических масштабов во взаимодействии людей, мотивирует поиск новых моделей поведения, и это объективный эволюционный процесс, свидетелями которого мы являемся. «Происходящая в современном мире глобальная трансформация индустриального общества в информационно-коммуникативное общество сопровождается не только проникновением коммуникации во все сферы жизнедеятельности общества, возникновением и развитием качественно нового типа коммуникативных структур и процессов, но и глубоким переосмыслением коммуникативной природы социальной реальности..., современных изменений в социально-коммуникативной сфере, места и роли коммуникаций в развитии общества» (Василик 2004, с. 4).

Языки глобального распространения и общечеловеческой культуры, которые являются международным средством общения в процессах экономической, политической и культурной интеграции, приобретают статус государственной, общественной и личностной ценности. Проблема перехода к информационному обществу, в первую очередь, затрагивает экономическую и политическую сферы, но совершенно очевидно, что она включает в себя и вопросы развития интеллектуального и творческого потенциала личности, а следовательно, лежит и в образовательной плоскости.

Расширение международных контактов, ориентация на межкультурную коммуникацию, растущая потребность в живом общении побуждают методистов, лингвистов и психологов к поиску новых путей в технологиях преподавания иностранных языков для того, чтобы совместить обучение системе языка с обучением общению на этом языке.

В современной лингвистике и смежных отраслях знания все большую значимость приобретает проблема говорящего человека и его роли в процессе диалогического межкультурного общения, релевантная принципам современной антропоцентрической научной парадигмы, в частности, – представлению о языке и познании как о человеческих феноменах, коренному повороту в сторону содержательного аспекта языка, осмыслению диалектически сложной природы языка как системы и как деятельности. Языковые процессы, связанные с кодированием и декодированием экстралингвистической информации, исследуются с опорой на типы знаний, которые содержатся в семантическом пространстве языка и которые использует говорящий в процессе коммуникации. Когнитивная интерпретация семантики языковых единиц, раздвигающая границы буквального смысла слов, невозможна без учета факторов, мотивированных культурой носителей языка. Одна из проблем межкультурного взаимопонимания состоит в

том, что зная значения слов другого языка, нам не всегда удастся уловить их подлинный смысл, то есть – соединить словарную дефиницию и тот густой культурный контекст, которым обволакивается слово, становясь понятием той или иной картины мира. Язык аккумулирует культурный опыт; смысловые элементы слов переходят из одной эпохи в другую, обрастают культурными коннотациями, метафоризируются и символизируются на фоне тех исторических контекстов, которые их порождают или интерпретируют. Культурно освоенные смыслы слов – это ассоциации, переживания, глубинные «внутризнаковые» символы, уходящие от прямой связи знака с референтом в бесконечность освоенного мира. Напомню в связи с этим мысль Э. Сепира о том, что языки, которые отражают разные типы культуры, могут игнорировать некоторые различия в освоении одинаковых фрагментов мира. А согласно теории межкультурной коммуникации американского культуролога Э. Хирша, для успешного владения языком необходимо глубокое знание различных культурных символов, в которых детерминируется соответствующая национальная культура. Подчеркнем, что в современной методике изучения иностранных языков данный принцип стал одним из базовых.

Областью междисциплинарного схождения (психологии, лингвистики, когнитивизма, культурологии, лингводидактики и методики преподавания иностранных языков) в данном сообщении является теория восприятия в ее прикладном аспекте.

В социально-экономическом контексте нового столетия преподавание иностранных языков базируется на концепции коммуникативной компетентности. В понимании общей коммуникативной компетенции как основной цели обучения иностранным языкам мы опираемся на дефиницию, сформулированную Н.А. Гальсковой и Н. И Гез: «способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» (2004, с. 19). На этом основании можно считать, что результат овладения иностранным языком достаточно широкое понятие, характеризующее способности говорящего к эффективному общению. Порождение иноязычной речи – это комплекс когнитивных процедур кодирования и декодирования информации, лингвистических знаний, умений и навыков, реализующийся на фоне экстралингвистического контекста, который не может функционировать без личного переживания говорящих индивидов в их субъективном жизненном пространстве.

В новейшей лингвистике языковая деятельность трактуется как разновидность когниции, опирающаяся на способности человека к построению образов и логических выводов на их основе, получение новых знаний на базе уже имеющихся сведений и «опредмечивание» их в языковой форме.

Известно, что процесс познания начинается с чувственного восприятия предмета или явления. В теории восприятия этот процесс классифицируется как синтез ощущений, мотивированных воспринимающей активностью индивида и являющихся устойчивой перцептивной потребностью человека. Она определяется деятельностью сенсорных систем, в результате чего расширяются и усложняются интермодальные связи, которые обеспечивают вербализацию чувственного и познавательного опыта индивида. Начало освоения предмета связано с построением образа на основе выделения некоторых информативных признаков, которые должны стать его идентификаторами.

Формирование последующих образов, все более отдаляющихся в сознании от образов актуальной жизненной ситуации, связано с процессом перцептивного движения, в котором «относительно простые перцептивные операции предметного различения, сравнения, обобщения и репродукции сменяются действиями структурного анализа, сложной дифференциации признаков, структурного синтеза, конструирования, моделирования...» (Старовойтенко 2001, с. 71). Главной особенностью процесса восприятия принято считать устойчивую перцептивную активность индивида, воспринимающего объект (воспринимающая активность).

К базовым перцептивным операциям относят осмысление перцептивного образа, которое происходит на основе его анализа, сравнения и вычленения как некоторого единого целого, а так же объединение содержания и формы в единство для создания целостного образа. Необходимой составляющей перцепции является и апперцепция – процесс воздействия всего предыдущего опыта, системы ценностных ориентаций, архетипы сознания индивида и отголоски бессознательного, т.е. культурный опыт, в той или иной мере влияющий на осмысление им предметов и явлений.

Восприятие устного или печатного слова ведет к формированию образов, которые возникают в сознании учащихся как некий синтез языкового значения и фрагмента внеязыковой действительности. Известно так же, что «в психологическом развитии человека... теснейшим образом связаны две тенденции: тенденция визуализации чувственного опыта и тенденция вербализации чувственной жизни /.../ Такое свойство зрительная система приобретает, благодаря сигнификации видимых предметов...» (Ананьев 1982, с. 24). Данное положение психологии давно и успешно освоено дидактикой – практически все учебные дисциплины преподаются с применением визуальных методов обучения, естественно, что методика преподавания иностранных языков не является исключением.

Преподавателям иностранных языков хорошо известно, что обучение лексике не сводится к сведениям формально-структурного характера, поскольку реальная коммуникация – это реализация системных знаний о языке и функциональные особенности лексических единиц порожденного текста, соответствующие ситуативным, социальным и контекстуальным правилам.

Освоение смыслового содержания нового слова связано с обогащением представления конкретным содержанием и последующим формированием ассоциаций на базе ранее сложившихся связей между идеальным (представление о предмете или явлении) и материальным (знак). Обычно презентация слова в учебной аудитории начинается с его основного сигнификативного значения, которое в толковых словарях дается как ЛСВ1. Рассмотрим на примере английской лексемы “water”, которая относится к ключевым лексемам языковой картины мира любого народа и покрывает универсальный перцептивный образ: “1. A colourless, transparent, odourless, liquid which forms the seas, lakes, rivers, and rain and is the basis of the fluids of living organisms; One of the four elements in ancient and medieval philosophy and in astrology (considered essential to the nature of the signs Cancer, Scorpio, and Pisces): *a water sign*; (usually **the waters**) The water of a mineral spring as used medicinally for bathing in or drinking: *you can take the waters at the Pump Room*; A solution of a specified substance in water: *ammonia water*; Water is a compound of oxygen and hydrogen (chemical formula: H<sub>2</sub>O) with highly distinctive physical and chemical properties: it is able to dissolve many other substances; its solid form (ice) is *less* dense than the liquid form; its boiling point, viscosity, and surface tension are unusually high for its molecular weight, and it is partially dissociated into hydrogen and hydroxyl ions” (Oxford Dictionary). Сопоставим с данными словаря Merriam-Webster: “1. a: the liquid that descends from the clouds as rain, forms streams, lakes, and seas, and is a major constituent of all living matter and that when pure is an odorless, tasteless, very slightly compressible liquid oxide of hydrogen H<sub>2</sub>O which appears bluish in thick layers, freezes at 0° C and boils at 100° C, has a maximum density at 4° C and a high specific heat, is feebly ionized to hydrogen and hydroxyl ions, and is a poor conductor of electricity and a good solvent; b: a natural mineral water —usually used in plural”. С применением методики компонентного анализа выделим основной набор сем, который в нашем случае служит языковой экспликацией составляющих базового чувственного образа. Представим его следующим рядом:

*liquid + transparent<sup>1</sup> + colourless (colorless) + odourless (odorless) + tasteless.*

Таким образом, последующие ассоциации выстраиваются на восприятии первичных образов, которые в нашем примере относятся к универсальным образам культуры. Следова-



тельно, процесс восприятия иноязычного понятия накладывается на уже существующие в сознании языковой личности понятийные образы, что облегчает их восприятие в новом языковом поле.

С опорой на языковые знаки учащийся устанавливает связи предмета или явления с имеющимся исходным знанием, с представлением о фрагменте действительности, покрываемом языковым знаком. Установление этой связи предполагает формирование новой ассоциации, что связано с анализом уже известного в языковом опыте и переходом к последующей когнитивной операции – становление и развитие новой структуры знания, которая «покрывается» новым именем – языковым знаком. Таким образом, некоторое детерминационное содержание осваивается по формуле: «данное плюс новое», где данное – это освоенный макрокомпонент как перцептивный образ-основа ассоциативных связей для все более тонкой конкретизации реалии. В нашем примере все последующие ЛСВ лексемы “water” – это переход в восприятии к развитию новых перцептивных образов на основе инвариантного (базового), которые покрывают все расширяющееся семантическое пространство нового языка. Проследим: “ (**the water**) A stretch or area of water, such as a river, sea, or lake:*the lawns ran down to the water’s edge; he surface of an area of water: she ducked under the water; Found in, on, or near areas of water: a water plant; (waters) The water of a particular sea, river, or lake:*the waters of Hudson Bay; FIGURATIVE the government are taking us into unknown waters with these changes in the legislation; waters) An area of sea regarded as under the jurisdiction of a particular country:*Japanese coastal waters; Urine: drinking alcohol will make you need to **pass water** more often; waters) The amniotic fluid surrounding a fetus in the womb, especially as discharged in a flow shortly before birth:*I think my waters have broken; The quality of transparency and brilliance shown by a diamond or other gem.; Finance Capital stock which represents a book value greater than the true assets of a company.” (Oxford Dictionary)<sup>1</sup>. Merriam-Webster: “**2:** a particular quantity or body of water: as **a** (1) *plural* : the water occupying or flowing in a particular bed (2) *chiefly British* : LAKE, POND **b** : a quantity or depth of water adequate for some purpose (as navigation); **c** *plural* (1) : a band of seawater abutting on the land of a particular sovereignty and under the control of that sovereignty (2) : the sea of a particular part of the earth; **d** : WATER SUPPLY <threatened to turn off the *water*> **3:** travel or transportation on water <we went by *water*> **4** : the level of water at a particular state of the tide : TIDE **5** : liquid containing or resembling water: as **a** (1) : a pharmaceutical or cosmetic preparation made with water (2) : a watery solution of a gaseous or readily volatile substance — compare AMMONIA WATER **b** *archaic* : a distilled fluid (as an essence); *especially* : a distilled alcoholic liquor; **c** : a watery fluid (as tears, urine, or sap) formed or circulating in a living body; **d** : AMNIOTIC FLUID; *also* : BAG OF WATERS **6 a** : the degree of clarity and luster of a precious stone; **b** : degree of excellence <a scholar of the first *water*> **7** : WATERCOLOR; **8 a** : stock not representing assets of the issuing company and not backed by earning power.”****

При раскрытии связей и закономерностей осуществляется переход от чувственного восприятия к абстрактному мышлению, что и есть фундаментальный закон формирования понятия, которое в обобщенной форме несет в себе основные сведения об особенностях явления или предмета, его функциональных свойствах, «свернутых» в материи слова-знака.

На этом этапе для закрепления уже установленных ассоциаций внимание учащихся концентрируется на значениях слова, актуальных в той или иной речевой ситуации. Это тоже процесс формирования новых ассоциативных связей, который представляет собой следующий шаг на пути наполнения слова конкретным содержанием. В контексте преподавания иностранных языков, данный этап предполагает необходимость работы по формированию у учащихся базовых образов сознания, на которые опираются носители изучаемого языка. Эти образы сознания, как известно, могут быть не только универсальными, но и этномаркированными, отражая особенности национального и культурного мировосприятия.

Так, для иностранцев, изучающих грузинский язык, этно-маркированными образами концептуального поля «вода» (Tskali) являются лексемы shetskaleba (помилование), tsakaloba, motskaleba (милость, доброжелательность), satskali (несчастный, тот, кто нуждается в милости), mtskalobeli (милующий), shemtskale (милосердный), что наглядно демонстрирует различия в культурной разработанности объекта, которые обусловлены «воздействием факторов, формирующих «символическую реальность», на фоне которой происходит фиксация разных планов бытия понятия в сознании человека» (Вардзелашвили 2011, с. 627). По мнению автора, в грузинском языковом сознании как доминантная характеристика понятия закреплено жизнеутверждающее начало воды и ее очищающая сила, что объясняет семантические транспозиции и направление вектора символизации природного объекта в сферу духовной жизни человека: *вода* → *благодать* → *милость* → *помилование* → *очищение*. Применительно к обсуждаемой теме – речь идет о социокультурном компоненте содержания обучения иностранным языкам, который играет важную роль в расширении перцептивного поля и развитии навыка овладения и оперирования лексикой, выражающей культуру страны изучаемого языка.

В дидактическом процессе успех восприятия во многом зависит от умения создать установку на восприятие, эмоциональную вовлеченность субъекта, а также от того, насколько ясно осознают учащиеся стоящие перед ними цели, что восходит к одному из наиболее важных общедидактических принципов – личностно ориентированной направленности обучения иностранным языкам. Развитию восприятия способствует и методически правильно организованное наблюдение над объектом (единицей языка), цель которого состоит в выделении объекта из фона, выявлении его существенных признаков, установлении предметной связи и привнесении новых компонентов в перцептивное целое. Благодаря этим процедурам лингвистически осваиваемый мир предстает относительно узнаваемым и организованным, что при личностной заинтересованности субъекта в дальнейшем языковом образовании может способствовать достижению особой тонкости в межкультурном общении.

#### **Литература:**

1. Ананьев Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека. // Познавательные процессы: ощущения, восприятие. М., -1982. –С. 24.
2. Василик М.А. Наука о коммуникации или теория коммуникации. // Актуальные проблемы теории коммуникации. СПб. 2004. – С. 4.
3. Вардзелашвили Ж.А. Слова обыденной картины мира и языковой аспект проблемы понимания. // Международная конференция «Русско-испанские сопоставительные исследования: теоретические и методические аспекты». Гранада, 2011.-С. 627.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М., 2004. –С.19.
5. Кубрякова Е.С. Язык и знание. М., 2004. С-127.
6. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/water>. Дата обращения: 14 июня 2014 года.
7. Oxford Dictionary [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/water>. Дата обращения: 14 июня 2014 года.
8. Старовойтенко Е.Б. Современная психология. М., 2001. –С. 71.



*Халина Н. В.*  
*доктор филологических наук, профессор*  
*Алтайский государственный университет*  
*Барнаул, Россия*

## **КАТЕГОРИЯ «МОНО-НО АВАРЭ» В ПРОИЗВЕДЕНИИ Г.Д. ГРЕБЕНЩИКОВА «АЛТАЙ – ЖЕМЧУЖИНА СИБИРИ»**

**Abstract.** The article is devoted to the specific aesthetics category “mono no aware” which is represented in “The Altay is the Pearl of Siberia” by G.D. Grebenshchikov. The category “mono no aware” is the category which closely connected with intellect and the life of the mind. The illustrations of Altay mind’s life are created by G.D. Grebenshchikov. We called them the semiological structures Altay-no aware. These structures can be analyzed as the linguistic components of environmental aesthetics which are forming the system of territory values.

В произведении «Алтай – жемчужина Сибири» Г.Д. Гребенщиков воссоздает присутствующую Алтаю красоту как внутреннюю красоту вещи, которая раскрывается на глубинном уровне эстетической категорией *моно-но аварэ*. «Как эстетическая категория «моно-но аварэ» оформилась в эпоху Хэйси, стала принципом художественного мышления японцев и требовала от художника умения увидеть и передать неповторимое очарование каждой вещи или явления, определяя смысл и назначение искусства как поиск их красоты и подлинности. Таким образом, стремление понять сущность явления, вещи, действия, поступка, его особую, неповторимую красоту предполагает не только эмоциональный отклик, но и несет в себе элемент познания, на основе которого и выявляется «очарование вещей» [2, с.156-157].

Мотоори Норинага в книге «Жемчужина „Гэндзи моногатари“» (1799) утверждает, что моно-но аварэ является сущностью прозы. Слово «аварэ» этимологически связано с междометием, выражающим восторг. Восхищение естественным проявлением «вещей» («моно»), по мысли Норинага, и есть суть этой категории традиционной японской эстетики. Мотоори Норинага утверждает в качестве главной художественной ценности сферу человеческих чувств и переживаний, говорит о полноценности человека, имеющего «настоящее сердце», а такое сердце «имеют все люди». «Вглядываясь в человеческую душу изнутри, — пишет он, — мы обнаруживаем, что все люди бывают беспомощны, как дети. Книги чужой страны (т. е. конфуцианские) не обращают на это внимания и описывают лишь внешнюю видимость мудрствования. Наша литература повествует о правде человеческой души, как есть в жизни, поэтому некоторым она кажется неискusной». Хисамацу перечисляет четыре разновидности аварэ: красота душевного движения, красота гармонии, красота печали и красота изящества.

Моно-но аварэ – состояние естественной гармонии, подвижного равновесия между предметом или явлением и человеком, способным пережить его полноту. Предвосхищая дзэн, моно-но аварэ предполагает однобытие с объектом, переживание своего единства с ним. (Чувство взволнованности от соприкосновения с тайной красотой культивировалось и синтоизмом, в основе которого, как я уже упоминала, лежал восторг, чувство удивления перед миром, стремление не столько осмыслить, сколько пережить явление. Ками – все то, что вызывает восторг – аварэ.) Между субъектом и объектом устанавливалось отношение взаимопроникновения, «душевного отклика». Каждый предмет имеет свое кокоро, и, когда они приходят в созвучие, открывается красота гармонии (тёва би). Аки-но аварэ – «аварэ осени», говорит поэт, и читатель испытывает чувство щемящей и сладостной грусти от возникшего в воображении осеннего пейзажа. (В литературу этот принцип пришел из жизни. Хэйанцы сначала в быту научились ценить красоту вещей.) Постепенно аварэ становится принципом художественного мышления, главным эстетическим требованием, предъявляемым к произведе-

нию искусства. Если произведение не содержит моно-но аварэ, оно не истинно. Мурасаки простили бы отступление от правды характера, от достоверности образа, но не простили бы погрешности против вкуса, не простили бы отсутствия изысканности

В произведении В.Г. Гребенщикова представлена красота душевого переживания красоты гармонии природы: результат подобного переживания закрепляется синтагмой *красота неизреченная*. Категория «моно-но аварэ» у Г.Д. Гребенщикова имеет потенциальную опору на самовозрождающиеся потенции синтагмы, отражающие предрасположенность возможности восходить к действительному бытию. Техника самовозрождения синтагмы в рассматриваемом произведении тождественна заполнению в теле слоев различных пород пустот, которые могут, в том числе, представлять просветы между вулканическими «подушками», пустоты-пузыри, «возникающие за счет выделения газов по мере остывания лавы» [6, с.11]. Между синтагмой и ее текстовой разверткой существует пустота, подобная семантическому вакууму. «Происходящее здесь можно описывать и как непрерывно протекающие флуктуации функции распределения вероятностей, задающей индивидуальность человека на семантическом поле... Рассмотрение *Семантического вакуума* как особого состояния *Семантической Вселенной* представляется вполне естественным. Это состояние абсолютной семантической непроявленности (или ненаблюдаемости, как сказали бы физики), которое должно быть дополнено представлением о *Потенциальности* как о начале, порождающем семантические проявления» [8, с.94].

Модифицированные формы сцепления единиц, или понятийной дислокации, нарушают статическое равновесие между уровнем (планом) содержания и уровнем выражения русского языка: многообразием признаков изображаемого объекта действительности и ограниченным набором интерпретационных вербальных возможностей носителя языка. Подобные образования представляют собой оптически активные соединения (особого типа асимметрические молекулы) с активным центром, содействующие переходу текста из формы неживой природы в форму живой природы.

Особо полно восхищение естественным проявлением «вещей» («моно») представлено Г.Д. Гребенщиковым фиксируются во фрагменте *II. Красота неизреченная*: «... И вот, встретив такую же подружку, уже засмеялись и залепетали громче, уже сдвинули с пути мешающие камушки и понеслись в восторге перед неизвестной далью... Где-то под скалой в тихом озерочке на часок заснули и опять вперед, уже с накопленной дружной силой, а в новых встречах с более сильными братьями и сестрами уже не узнают свой грозный голос. И пошли все вместе точить камень, углублять ущелье, пока, наконец, в головокружительном падении с высот попали в белопенные объятия буйного потока, и все с большей быстротой, все с нарастающей песней вперед и дальше, пока большой толпой бирюзовых волн сольются с водами самой Катунь, а там уже каждая струя, каждая капля – сама Катунь – эстаз поспешного и непрерывного бега на неоглядные просторы и туда к слиянию с всепобедным океаном...».

Ряд модифицированных форм сцепления единиц для приведенного отрывка имеет следующий вид: *встретив такую же подружку, уже засмеялись* – встретив подружку, засмеялись; *понеслись в восторге перед неизвестной далью* – понеслись вперед; *уже с накопленной дружной силой* – с накопленными силами; *пошли все вместе точить камень* – капля камень точит; *и все с большей скоростью* – с большей скоростью; *экстаз поспешного и непрерывного бега на неоглядные просторы* – экстаз бега.

Внутри модифицированных форм сцепления единиц выявляются активные центры, тождественные логическому слову в исследованиях Г.Г. Шпета: *хоть, -либо, часть края, возникают высоты, плавают, же, уже, в восторге перед, -ой, вместе, с быстротой, поспешный бег на*. Логическое слово, как утверждает Г.Г. Шпет, выполняет в познании многообразные функции: 1) номинативную (называет предмет); 2) семасиологическую (обозначает в содержа-

нии значение или смысл; 3) предикативную (устанавливает смысл в его форме) [13]. Активные центры, будучи наделенными системой познавательных функций, фиксируют точки, вокруг которых конструируются ментальные плоскости исторического познания. В подобных плоскостях происходит конденсация, уплотнение логических форм мысли, или понятий [11], свойственных определенному уровню исторического развития интеллектуальной способности человека. Понятие, представляющее собой способ связи частей конкретного содержания мысли [3], в произведении Г.Д. Гребенщикова восстанавливается через последовательность пропозициональных связей, которые определяют качественно иной набор логических операций, обеспечивающих образование новых высказываний, чем в системе формальной логики Аристотеля. В фрагментах *I. Колокол Земли* и *II. Красота неизреченная* вычлняются связки двуместные с замещенными позициями (*чем, тем; но, – либо (но, уже); когда, кажется*); двуместные связки с незамещенной позицией (*..., уже*); двуместные невербальные связки (*– –*). Использование подобных связей позволяет продемонстрировать движение мысли, соединяющее форму вещи (материального предмета: либо натурфакта, либо артефакта) с языковой материей. «... форма же не хочет быть актуальной, но не может существовать абсолютно, не будучи ни своим собственным бытием, ни Богом, и поэтому нисходит [в материю] и конкретизируется в ее возможности. Т.е. возможность восходит к действительному бытию, а форма нисходит к нему, ограничивая, осуществляя и определяя возможность, и, таким образом, из восхождения и нисхождения возникает движение, связывающее форму с материей. Это движение – связующий посредник между потенцией и актуальностью, потому что движение возникает как среднее из подвижной возможности и формирующего двигателя» [5, с.129].

Выделяемые связки маркируют языковые семантические функции, выступая как значения качественно иной формы текста-натурфакта, т.е. явления живой природы. В них манифестируется симметрия законов: наличие моментов тождества между связями, входящими в содержание этих законов, что предполагает симметричность законов, относящихся к различным областям природы [4]. Будучи особыми логическими структурами, или логическими словами, подобные связки поддерживают равновесность (симметричность) внутренней пропозициональной структуры текста, что проявляется в регулярной структуре его плоских внешних поверхностей, повторяющих в произведении Г.Д. Гребенщикова слоистую структуру камня, его рисунок. По своей функциональной значимости выделенные активные центры аналогичны синтагмам в понимании югославского лингвиста Ф. Микуша. Синтагма, по его мнению, является основным структурным типом языка, она пронизывает весь язык как генетически, так и функционально. Кроме того, она самовозрождается, множится и создает сложные структуры по своему образу и подобию, подобно клетке в биологических процессах [1].

Семантический вакуум в «Моей Сибири» (в анализируемых фрагментах) есть область накопления и активации виртуальных частиц, понимаемых в качестве форм приобретаемого практическим интеллектом опыта. Практический интеллект понимается при этом как интеллект, позволяющий найти наиболее оптимальное соответствие между конкретными людьми и требуемыми для них условиями в результате либо адаптации к этим условиям, либо изменения (формирования) их, или же выбора другой среды [10]. Результат деятельности практического интеллекта – трехмерная пространственная структура, подобная кристаллу, идеальная форма которого представляет собой трехмерную бесконечную решетку с периодически повторяющимися элементами [4]. По границам решетки движутся зацепления (дислокации), способствующие пластической деформации кристалла через сдвиг кристаллических плоскостей.

При исследовании «Моей Сибири» возможно сделать вывод, что языковой структурой, тождественной кристаллу, следует признать текст как виртуальный языковой знак, включающий множество своих речевых копий-воплощений, своеобразных речевых цепей, толкуемых как транспозиции, или средства сообщения знаку (в нашем случае, тексту) новой синтагматической функции, т.е. новой функции в процессе исторического познания. Активные цент-

ры дислоцируют «текст» (совокупность значений, присутствующих в нем знаков) в пространство Потенциальности (пустоту), где происходит его пластическая деформация вследствие изменения восприятия предмета, вещи, явления (их систем), мотивировавших возникновение этого текста. Пластическая деформация текста предопределяется преобразованием понятийных категорий в языковые семантические функции, т.е. значения конкретных форм, конструкций, сочетаний грамматических и лексических элементов, что конструируется в произведении Г.Д. Гребенщикова в виде семиологических структур.

Семиологические структуры, основываясь на определении семиологии У. Эко [14], возможно охарактеризовать как сообщения, построенные на основе конвенциональных кодов, или семиотик живой и неживой природы. В «Моей Сибири» Г.Д. Гребенщикова семиологические структуры трехчастны, их элементами являются: 1) логическое слово, или текстовое зацепление (дислокация); 2) транспозиционное пространство, или вмещающая полость; 3) регулярная структура плоских внешних языковых поверхностей, или прототипическая форма развивающегося практического интеллекта, в которой открывается связь между интуицией и неявными знаниями [10] (особо актуально при выборе другой среды).

Семиологические структуры Алтай-но аварэ представляют собой результат применения языковой лессировки, в живописной технике определяемой как прием нанесения тонких и полупрозрачных слоев краски поверх просохших красок [9]. Языковая лессировка в «Моей Сибири» выражает воплощение в языковой материи (речевой цепи) вещно-качественного движения, временного качества, или категории тембра. Тембр, считает А.Ф. Лосев, есть цветность тона, или окраска звука, придающая ему вещную определенность [7, 1995]. Вещность в музыке выражается через массивность. «В отношении чистой массивности применение категорий подвижного покоя, самотождественного различия и единичности соответственно даст, по-моему, объемность, плотность и вес звука» [7, с.566].

Пустоты, или вмещающие полости, семиологических структур Алтай-но аварэ наделяют цветностью речевую цепь как некую последовательность знаков (звуков), тембр которых может задавать различные варианты сообщения (его семантического заполнения), детерминирующие различные уровни активации практического интеллекта (уровни его «высоты»). На основе приведенных образцов можно создать следующую шкалу цветности: *белоснежный (белки) – темно-зеленый – голубой – белопенный – бело-бирюзовый*, – которая строит форму текста и организует его семантическое пространство, пространство потенциальности. Уместно применить к пояснению «живописной» специфики языка Г.Д. Гребенщикова комментарии в живописному творчеству М.В. Добужинского: «Цвет уже не заключается в плоскость рисованной формы – он сам строит ее. Он воспринимается уже не декоративно, а живописно. И объединяется он не общим тоном, как раньше, а системой живописных масс, в основе которой лежат специфические свойства самого цвета – глубина и вес. Понимание этих свойств и владение ими позволили художнику решать различные изобразительные задачи, в частности, пространственные отношения» [12, с.68-69].

Комментарии к живописному творчеству М.В. Добужинского достаточно адекватно характеризуют языковое творчество Г.Д. Гребенщикова, которому через систему живописных масс (глубину и вес языкового знака) удалось показать не только вращение слова, всего пучка его значений, но и построить плоскость этого вращения через конструирование семиологических структур Алтай-но аварэ. Г.Д. Гребенщикоу удается создать свой локальный вариант эстетики окружающей среды, привнеся в нее, в качестве основного, восхищение естественным проявлением «вещей» природы Алтая.

#### **Литература:**

1. Ахманова О.С. Современные синтаксические теории / О.С. Ахманова, Г.В. Микаэлян. – М., 2003. – 168 с.
2. Герасимова М.П. Критика абсолютизации влияния буддизма на мироощущение японцев и эстетическое осмысление действительности в Японии в настоящее время // Япония: идеология, культура, литература.

- М., 1989. – С. 155-161.
3. Горский Д.П., Комлев Н.Г. К вопросу о соотношении логики и грамматики / Д.П. Горский, Н.Г. Комлев // Вопросы философии. – 1953. – №4. – С.54-75.
  4. Готт В. С. Философские вопросы современной физики / – В.С. Готт. – М., 1972. – 414 с.
  5. Кузанский Н. Сочинения в 2-х т. / Н. Кузанский. – М., 1979. – Т.1. – 488 с.
  6. Лейбов М. Музыка в камне / М. Лейбов // Вокруг света. – 2003. – №11. – С.4-11.
  7. Лосев А.Ф. Форма – Стиль – Выражение / А.Ф. Лосев. – М., 1995. – 944 с.
  8. Налимов В.В., Дрогалина Ж.А. Реальность нереального. Вероятностная модель бессознательного / В.В. Налимов, Ж.А. Дрогалина. – М., 1995. – 432 с.
  9. Популярная художественная энциклопедия: Архитектура. Живопись. Скульптура. Графика. Декоративное искусство. Кн.1. А-М. – М., 1986. – 447 с.
  10. Стернберг Р.Дж. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж.Б. Форсайт, Дж. Хедланд Дж. и др. – СПб., 2002. – 272 с.
  11. Сумарокова Л.Н. Служебные слова и понятие / Л.Н. Сумарокова // Логико-грамматические очерки. – М., 1961. – С.154-159.
  12. Чугунов Г.И. Мстислав Валерианович Добужинский / Г.И. Чугунов. – Л., 1988. – 112 с.
  13. Шпет Г.Г. Философские этюды / Г.Г. Шпет. – М., 1994. – 376 с.
  14. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / У. Эко. – СПб., 1996. – 432 с.



*Хисамутдинова Н.В.*  
*доктор исторических наук, профессор*  
*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*  
*Владивосток, Россия*

## ПРОГРАММА «THE RUSSIAN FAR EAST» КАК ОПЫТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В АЗИАТСКО- ТИХООКЕАНСКОМ РЕГИОНЕ

**Abstract.** The article informs about «The Russian Far East» program as an example of cross-cultural connections in the Pacific region. It has been carried out since 2010 at the Vladivostok State University of Economics and Services for international students. The main goal of the program is to show the place of the Russian Far East in the political, economic and cultural life both in Russia and the Pacific Rim. Among issues revealed there are selecting of lecturers, the program's subject area and curriculum, textbooks supplying. Some measures have been suggested for expanding educational programs for international students in Russia.

Глобализация сделала высшее образование интернациональным: сегодня в мире из ста студентов высшей школы примерно двое являются иностранными студентами. Россия – не исключение в этом вопросе, но масштабы обучения граждан других стран пока еще невелики. Если СССР занимал второе место в мире по числу иностранных студентов, то Россия в настоящее время находится по этому показателю на 9-м месте [4]. На долю нашей страны приходится 3% от общемирового числа иностранных студентов, в то время как в США – 22%, Великобритании – 12%, Германии – 9%, Австралии – 8,2%, Китае – 5% [1]. Между тем, по прогнозам экспертов ЮНЕСКО, обучение иностранных граждан будет в XXI веке одним из самых прибыльных видов экспорта, и увеличение доли России на мировом рынке образовательных услуг становится одной из государственных задач. Это принесет стране не только экономическую выгоду, но и обеспечит возможность «мягкого» влияния на международной арене через распространение русского языка, достижений российской науки, российской

культуры и духовных ценностей. «Концепция экспорта образовательных услуг в 2011–2020 гг.» ставит задачу довести долю иностранных студентов в российских вузах по меньшей мере до 10%, увеличить число курсов, читаемых на иностранных языках (прежде всего английском), улучшить инфраструктуру и бытовые условия жизни студентов из-за рубежа [2].

В России обучение иностранных студентов осуществляется в рамках межгосударственных соглашений или через сотрудничество вузов разных стран. Для Владивостока характерен второй путь. Дальневосточный государственный (ныне федеральный) университет (ДВФУ) стал первым вузом, начавшим интернационализацию образования. В 1990 г. договор о сотрудничестве с Мэрилендским университетом (США) позволил открыть Российско-американский факультет. Была также создана Русская школа (сегодня – Институт международного образования), где иностранные студенты изучают русский язык, историю, культуру и экономику России. Ныне в ДВФУ по различным направлениям подготовки запущено более десяти программ, осуществляемых совместно с университетами США, Австралии, Южной Кореи, Японии, Китая.

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (ВГУЭС) также успешно интегрирован в международное образовательное пространство, хотя он начал принимать иностранных студентов только с 2004 г. Соглашения об обмене студентами подписаны с вузами Китая, Японии, Южной Кореи, Вьетнама, Новой Зеландии, США, Италии, Швейцарии. Наиболее популярным университет стал у молодежи Китая, ближайшего соседа Приморского края. Ежегодно на стажировки и учебу по различным специальностям, чаще всего экономическим и в области дизайна, приезжают сотни китайских студентов не только с приграничных территорий, но и более отдаленных провинций.

При большом соперничестве с американскими университетами, а также с развивающимися вузами азиатских стран (Китай, Япония, Республика Корея, Филиппин) университетам Владивостока приходится думать о создании конкурентоспособного образовательного продукта, который может быть востребован сегодня на глобальном рынке образовательных услуг. Во ВГУЭСе им стала программа «The Russian Far East», предлагаемая иностранным студентам с 2010 г. Ежегодно университет принимает на нее две–три группы, в каждой от четырех до десяти студентов различного уровня подготовки (магистранты, аспиранты, докторанты). Пионером в формировании групп иностранных студентов для обучения во Владивостоке стала Школа изучения России и Азии (The School of Russian and Asian Studies, SRAS) (Woodside, Калифорния, США). Студентов, интересующихся российским Дальним Востоком, присылает также Гавайский университет (University of Hawaii) (Гонолулу, США). Поступают и индивидуальные заявки.

Программа «The Russian Far East» стала первым на российском Дальнем Востоке примером обучения представителей разных стран в рамках межкультурного общения на региональном уровне. До ее появления прием иностранных студентов дальневосточными вузами осуществлялся исключительно на существующие специальности, а обучение велось наряду с российскими студентами по стандартным учебным планам на русском языке. Программа дала возможность расширить границы обучения и привлечь тем самым новый контингент иностранных студентов, тех, кому нужен не диплом о получении специальности, но дополнительные знания в интересующей его области.

Дальний Восток России исторически тесно связан со странами Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР), а потому интересует специалистов разного профиля: политологов, экономистов, культурологов, этнографов, религиоведов и пр. Организаторы программы «The Russian Far East» из Института иностранных языков ВГУЭС постарались это учесть. В рамках программы студенты получают сведения об экономическом и политическом месте российского Дальнего Востока, как в России, так и зоне АТР. Это происходит в ходе знакомства с историей и географией Дальнего Востока, его национальным составом и демографически-



ми проблемами, вопросами экономического, социального и культурного развития, особенностей отношений с соседними странами в разные периоды. Поскольку все лекции читаются на английском языке, от иностранных студентов не требуется свободного владения русским языком, хотя программа включает в себя обучение русскому языку в объеме, выбранном самими студентами, и знакомство с русской культурой.

Вся программа разбита на несколько циклов лекций: политологический, экономический, международных отношений, исторический, культурологический, но деление это весьма условно, так как многие вопросы развития российского Дальнего Востока в близком соседстве со странами Восточной Азии взаимосвязаны и имеют общие исторические корни. Объем каждого цикла тоже не постоянен: он зависит от пожеланий заказчика и его предварительной подготовки. Чаще всего иностранные студенты приезжают на один семестр, и в таком случае программа включает десять лекционных курсов, в которые включены также экскурсии. Так, лекции о малых народностях Дальнего Востока и заселении региона после вхождения его в состав Российской империи предполагают осмотр соответствующих экспозиций в Объединенном государственном музее имени В.К. Арсеньева и музее Института истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока Российской академии наук (Владивосток).

Наличие в иностранных группах представителей разных национальностей (американцы, японцы, корейцы, канадцы и др.) позволяет осуществлять эффективный межэтнический диалог. В рамках обучения по программе проходит несколько заседаний «круглых столов» с участием владивостокских студентов. Их тематика (традиции и обычаи разных стран; студенческая жизнь; проблемы Азиатско-Тихоокеанского региона и т.д.) позволяет иностранным участникам быстрее адаптироваться в новых условиях и получить дополнительные сведения о Дальнем Востоке и России не из уст профессора, а от российских сверстников. Для местных студентов – это возможность познакомиться с реалиями других стран и попрактиковаться в английском языке, так как именно он является рабочим языком подобных встреч.

Иностранные студенты привлекаются и к участию в научных конференциях, проходящих в университете. Одним из способов контроля за полученными знаниями является подготовка ими рефератов по актуальным проблемам Дальнего Востока. Как правило, тема одного из рефератов становится и темой доклада студента на секции «The Russian Far East: Politics, Economy, Culture», которую организует Институт иностранных языков ВГУЭС в рамках ежегодной научно-практической конференции-конкурсе научных докладов студентов, аспирантов и молодых исследователей.

Самой большой проблемой при организации программы был подбор преподавателей. Несмотря на то, что 54% штатных сотрудников университета имеют научные степени, а защита диссертации предполагает знание диссертантом иностранного языка, далеко не все профессора способны выступать с лекциями на английском языке. Привлечение же преподавателей английского языка не оправдало себя из-за слабого знания ими специальных тем. Выход был найден в приглашении из других вузов специалистов, владеющих английским языком в достаточной степени. Как исключение на начальной стадии практиковались лекции особо выдающихся специалистов на русском языке с переводом, но в дальнейшем решено было от них отказаться как неэффективных и перейти полностью на англоязычное преподавание. Незрелость англоязычных программ, как показывают исследования, является препятствием для многих российских вузов в расширении обучения иностранных студентов. Если четверть века назад фактор языка не был решающим, и иностранные студенты охотно учили русский язык, то сейчас этот путь стал значительно менее привлекательным [3].

Другой вопрос, который понадобилось решить, касался методики преподавания. Приверженность многих отечественных профессоров традиционным российским методам обучения, в частности, лекции-монологу, идет вразрез с современными образовательными технологиями. Это обстоятельство сделало актуальной организацию обучения преподавателей,

работающих с иностранными студентами, технологиям обучения, используемым в США, Канаде, Австралии, и совершенствованию методики чтения лекций.

С этой проблемой оказался связан вопрос об учебной литературе. Многие студенты, особенно из американских и японских университетов, стремятся познакомиться с материалом по той или иной теме заранее, еще до встречи с лектором. Именно это позволяет превратить лекцию из монолога в дискуссию, сделать студентов активными участниками процесса обучения. При отсутствии учебников на английском языке перед профессорами встает задача подбора такой литературы по своей тематике, которая была бы доступна и понятна иностранным студентам. Чаще всего используются книги из личных библиотек профессоров: для студентов делаются ксерокопии соответствующих глав. На английский язык переводятся и публикации последних лет по нужным темам, в чем большую помощь оказывают русские студенты, изучающие английский язык. В настоящее время идет активное пополнение библиотеки ВГУЭС англоязычной литературой по темам программы, а также начата разработка единого учебного пособия.

Одним из перспективных подходов к организации обучения по программе «The Russian Far East» является использование в образовательном процессе достижений научных школ, существующих в вузе. В частности, ВГУЭС известен в регионе сильной экономической школой, и блок лекций для иностранных студентов по экономике ведет ее руководитель доктор экономических наук А.П. Латкин. Он и его коллеги по кафедре – не теоретики, они активно занимаются бизнес-консультированием и экспертной работой, поэтому обладают самой свежей информацией о состоянии дел в экономике региона. Другой пример – использование в лекциях наработок по истории науки в регионе или демографическим проблемам, которые также имеются в университете. Опора на собственные научные школы вуза придает эксклюзивность программам и становится надежным механизмом для привлечения студентов из-за рубежа. Следует согласиться с ведущими деятелями российского высшего образования, которые утверждают, что «современный университет будет привлекательным и конкурентоспособным в том случае, если хотя бы небольшая часть знаний производится им самим» [3].

В процессе обучения большую роль играет степень адаптации иностранных студентов к российской действительности, значение которой часто недооценивается. В связи с этим возникает необходимость предварительной ориентации студентов перед поездкой в Россию, что значительно облегчит их вхождение в новую среду обитания с иными, чем на родине, условиями жизни.

Если планировать дальнейшие шаги по созданию в отечественных вузах конкурентоспособных образовательных программ и расширению масштабов приема иностранных студентов, то, возможно, следует задуматься о разработке и других региональных программ, а также модулей специализированных предметных курсов в соответствии с профилем вуза и интересами и потребностями иностранных заказчиков. Среди основных требований, которым такие программы должны соответствовать, следующие:

- проведение занятий, включая чтение лекций, на иностранном языке (прежде всего, английском);
- привлечение к преподаванию специалистов высокой квалификации, свободно владеющих английским языком;
- соответствие содержания лекционных курсов актуальным проблемам современности, использование при обучении новейшего материала;
- использование новейших образовательных технологий, в том числе с применением современных технических средств;
- наличие в библиотечных фондах вуза англоязычной литературы, регулярное пополнение этих коллекций, а также оперативный перевод на английский язык новейших отечественных публикаций для использования студентами.

Эти положения были разработаны и учтены в процессе организации программы «The Russian Far East» во ВГУЭС. Они прошли апробацию, подтвердив свою востребованность. Существует еще ряд вопросов инфраструктурного плана: качественные общежития, учебные помещения и прочие, но их решить проще, чем организовать эффективное обучение.

Программы для иностранных студентов уже существуют во многих российских университетах, в том числе региональных, это видно по вузовским Интернет-сайтам. При этом не заметно координации в этом вопросе, каждый вуз работает в одиночку, приобретая опыт и участь на собственных ошибках. Думается, настала пора для принятия единой стратегии обучения иностранных студентов, разработки общих принципов организации учебных программ, широкого обмена наработками. Это позволит модернизировать и усовершенствовать обучение иностранных студентов в России, расширив тем самым его масштабы.

#### Литература:

1. Козырин А.Н. Государственная поддержка экспорта образовательных услуг / А.Н. Козырин. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.lexed.ru/pravo/theory/ezegod44/?koz.html>. Дата обращения: 10 июля 2014 года.
2. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011 – 2020 гг. // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. – 2010. – № 1 (27). [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://iorj.hse.ru/data/2011/01/18/1208078939/Concept\\_for\\_Exporting.pdf](http://iorj.hse.ru/data/2011/01/18/1208078939/Concept_for_Exporting.pdf). Дата обращения: 12 июля 2014 года.
3. Тимофеев И.Н. Экспорт образования: мяч на университетском поле? // Аккредитация в образовании [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.akvobr.ru/mach\\_na\\_universitetskom\\_pole.html](http://www.akvobr.ru/mach_na_universitetskom_pole.html). Дата обращения: 10 июля 2014 года.
4. Экспресс-форум: экспорт образовательных услуг // Аккредитация в образовании [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.akvobr.ru/ekspress\\_forum\\_eksport\\_obrazovatelnyh\\_uslug.html](http://www.akvobr.ru/ekspress_forum_eksport_obrazovatelnyh_uslug.html). Дата обращения: 10 июля 2014 года.



*Ходус В.П.*  
доктор филологических наук  
Северо-Кавказский федеральный университет  
Ставрополь, Россия

## РЕЖИССЕРСКИЕ ЭКЗЕМПЛЯРЫ КАК ПУТЬ ПОСТИЖЕНИЯ ЯЗЫКА ДРАМЫ

**Abstract.** Director's preparatory text as way of comprehension of language of the drama. In article director's preparatory text — base for a scenic embodiment — as a way of the analysis of a context and the emotional and psychological drawing “soundings” of the dramaturgic word are investigated. They allow to consider the dramaturgic text from a position of perception of the viewer while the analysis of the text of the play represents only interaction with the reader. In relation to the dramaturgic text (maternal) director's preparatory text as verbal and graphic expression of the theatrical text act as the metatext, as an element in system of interpretation of the text, as the decoder of semiotics fragments of the dramaturgic text. The theatrical text isn't equal identically the text dramaturgic: in the theatrical text the intentsionalny parcels of the director possessing sometimes other than the dramaturgic text vectors of sense are realized, thanks to what there is a shift of some. However the interpretative force of the director's preparatory text making together with the dramaturgic text uniform space of the drama text, helps more deeply and

comprehensive to comprehend difficult “drama language in its development”, to reveal “the hidden parties” the dramaturgic text, revealing only at scenic interpretation and perceptions of the reader escaping the phenomenological party — the addressee of this text type.

Двойственная природа драматургического текста определила два пути его исследования: *литературный*, когда анализ протекает только с позиций корреляции «текст — читатель», и *синтетический*, при котором учитывается включенность драматургического текста в контекст театрального воплощения. В литературном анализе драматургический текст существует только в форме главного текста. Но «при сценическом воплощении словесный текст полностью исчезает как литературное явление, превращаясь из языковой структуры в структуру сценическую» [7: 325].

Исследование драматургического текста с позиций его корреляции с текстом театральным дает возможность более детального рассмотрения такого сложного понятия как «язык драмы», который «есть язык, в его полной сущности и полноте постигаемый нами только тогда, когда он формирует сценическое действие, вместе с ним развертываясь во времени» [2: 197]. Постоянная связь слова со «сценической *препарацией*», его действие в звучании, обычно сопровождаемое мимикой / жестом / поступком, — не могли не создать особые черты драматургической структуры и подбора таких признаков словесного материала, использование которых привело к спецификации *драматического* слова [1: 8]. Драма оперирует «произносительным словом», и на этом строится ее расчет на большую выразительную силу слова, данную в звучании, с использованием всех качеств интонируемого слова. Вербальная фиксация «произносительного слова», драматического контекста, в который оно погружено при сценической интерпретации, обнаруживается в особом, так называемом, театральном тексте, — режиссерских экземплярах.

Возможность сопоставления языка драматургического и театрального текста обусловлено тем фактом, что «все виды семиотической деятельности в области театра объединяют целостное произведение только через текст драмы» [7: 31]. При этом «слово как бы именуется другие виды семиотической деятельности» (Ю. Рождественский).

Взаимодействие различных искусств и функционирование разнообразных кодов (знаковых систем) выдвигают две основные проблемы.

1) Взаимосвязь литературного текста и спектакля (театральная интерпретация). Двойная ориентация драматического произведения (*продырявленность*, по терминологии Юберсфельд, драматургического текста) как генетическое и типологическое отражение двух форм художественного сознания;

2) Драматургический и театральный текст как особые типы художественной деятельности.

В работе семиотиков Э. Маркони и А. Роветта «Театр как модель языка» [5] дана попытка развернутой реконструкции структурно-семиотической модели языка театрального текста. Основная идея исследования заключается в том, что «структура и динамика театра во многих аспектах аналогичны структуре этнического языка, и потому исследование соответствия между ними поможет проникновению во внутренние закономерности соотношения (*correlatio*) текста пьесы и текста спектакля» [5: 4]. Основная особенность драматургического текста, по мнению исследователей, заключается в том, что, будучи письменным текстом, он создан для того, чтобы быть *произнесенным*. Устная речь создает безграничные возможности модификации письменного текста. Таким образом, «воплощение письменного текста в речь означает переход из пространства письменной речи к перспективам сценической речи и сценического действия» [5: 21].

Театральный текст строится «исключительно по языковым законам», а законы сценического действия существуют, как полагают исследователи, отдельно. Однако при всей авто-

номности драматургического текста Маркони и Роветта усматривают в нем диалектическое начало, заключенное в том, что театральный текст одновременно и самодостаточен и нет: «текст пьесы существует как самостоятельное повествование и в то же время является лишь основой для сценической интерпретации; текст пьесы одновременно представляет собой закрытую, цельную структуру и нечто открытое, незавершенное — предмет для дальнейших интерпретаций» [5: 24].

Режиссерские экземпляры как вербально-графический элемент театрального текста находится в одной семиотической системе с драматургическим текстом. На данном основании возможно рассмотреть коррелятивные связи данных текстов, выявив взаимодополняющие интерпретационные смыслы театрального текста. В лингвистическом отношении режиссерские экземпляры — это особый тип текста, который определяет путь перевода драматургического текста в область театральной постановки, условность и законы которой создают некоторую сложность в определении данного типа текста.

Текст режиссерских экземпляров, таким образом, представляет вербально-графическую реализацию ментального процесса постановщика, направленного на приспособление драматургического текста к условиям театрального пространства. Различные воззрения режиссеров, театральные условия и хронологические рамки постановки обуславливают различные режиссерские экземпляры относительно одного и того же драматургического текста, что в свою очередь реализуется в отличных друг от друга сценических воплощениях пьесы.

Режиссерские экземпляры формируются из режиссерских ремарок (комментариев), которые и составляют корпус данного текстового пространства. В отличие от ремарок драматургического текста, которые имеют феноменологическую заданность, формирующую в сознании читателя пьесы картины и сцены драматического действия, режиссерские ремарки обладают прагматической направленностью на театральное воплощение. При этом режиссерские ремарки учитывают коммуникативную направленность драматургического текста, имеющего в сценическом воплощении одностороннюю связь. Перспективным в плане информационной связи становится не то, «что *кто-то* передает информацию *кому-то*, а то, с *чем* обращаются к *кому-то*, *что* и в какой *форме* передает драматическая информация» [7: 67]. Вследствие этого позиционный строй конструкции драматургического текста: 1) тематическая, 2) сценическая, 3) диалогическая композиции [1: 8], в режиссерских экземплярах трансформируется следующим образом: сценическая — тематическая — диалогическая композиция.

Диалогическая композиция режиссерских экземпляров тождественна композиции драматургического текста. Она по сути является тем остовом драматического развертывания действия, на который накладываются ремарки режиссера. Вместе с драматургическими ремарками диалоги представляют объект рефлексии постановщика, следствием чего является неразрывная связь текста драматургического и режиссерского. Данная связь прослеживается и через использование в режиссерских ремарках указательных местоимений, следовательно, имя действующего лица можно установить только через номинативную ремарку драматургического текста. Без обращения к тексту пьесы трудно понять, о чем или о ком говорится в действии. Режиссерские экземпляры представляют бессловесный рисунок сценического воплощения, комментирующий текст пьесы.

Полученный «рисунок» раскрывает тематическую композицию режиссерской партитуры, основанную на «задуманном режиссером контрапункте последовательно вступающих и ведущих свои темы голосов» [8: 8]. Тематическая композиция режиссерских экземпляров оформляется из отдельных элементов драматургического текста, на которые делает акцент постановщик. Акцентируемые фрагменты формируют *сверхзадачу* (термин К.С. Станиславского) сценического воплощения. Все это создает основу сценической композиции режиссерских экземпляров.

Приспособление к сценическому воплощению отражается в текстах режиссерских эк-

земляров посредством лексем, входящих в систему метаязыка театра: *сцена, занавес, декорация, реквизит* и т.п. Употребление данных лексем имеет прагматическую направленность, выраженную в последующих указаниях режиссера, относящихся к той или иной сфере театрального действия. Дополнительным элементом сценической композиции являются графические схемы мизансцен, наглядно передающие расположение актеров и декораций. Именно сценическая композиция влияет на структуру текстового пространства режиссерских экземпляров. Помимо деления на то же количество действий, что и в драматургическом тексте, с графическими вкраплениями, в тексте режиссерских экземпляров Станиславского присутствуют ремарка-предисловие, содержащая указание к «настроению» всего сценического действия, и ремарка-послесловие, в которой описывается реквизит и «протекание» действия.

Влияние сценической композиции как основополагающей создает определенные трудности в дифференциации режиссерских экземпляров как текста. Вертикаль режиссерских ремарок представляет внешне разрозненные, неупорядоченные предложения:

*В полусне.*

*Совершенно неожиданно. Это-то и типично.*

*Ринулась, чтоб остановить.*

*Варя успокоилась, пошла было назад* (Станиславский К.С. Режиссерские экземпляры к комедии А.П. Чехова «Вишневый сад»).

Однако связь режиссерских экземпляров с драматургическим текстом, выявленная на уровне диалогической композиции, указывает на наличие имплицитных данных, связывающих режиссерские ремарки. При установлении связи с драматургическим текстом определяются неоговариваемые режиссером (часто для четкости выражения мысли) данные: имена, реплики, направление действия. Связность драматургического текста передает связность тексту режиссерскому. Этот факт подтверждает также природа драматургической ремарки, которая при отделении ее от диалоговой основы текста (реплик) представляет сферу завершеного имплицитного текста, повествующего об интонационной стороне высказываний и о развертывании драматического действия. Таким образом, в самой структуре ремарки (как в режиссерской, так и в драматургической) заложена имплицитная основа, создающая внешнюю несвязность информационного поля, которая восполняется только при обращении к диалоговой композиции драматургического текста.

Учитывая, что «словесный ... текст (в отличие от невербализованного текста — музыка, живопись, архитектура и т.д.) является речевым сообщением автора о каком-либо фрагменте его мыслительного мира — осмысленной им реальности» [4: 92], режиссерские экземпляры представляют особый тип текста, в котором в словесной форме отмечается осмысление и путь перевода литературного текста в плоскость театральной интерпретации.

Описанная структура, на наш взгляд, обладает свойствами, присущими, по мнению ученых, тексту. И.Р. Гальперин, например, отмечает, что текст — это произведение, «обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, ... состоящее из названия... и ряда особых единиц (сферхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической связи, имеющее определенную направленность и прагматическую установку» [3: 18].

Режиссерские экземпляры явились основой для формирования нового типа текста, появившегося в XX веке, киносценария — текста «с доминированием событийной информации и монтажным принципом композиции» [6: 121], который получил освещение в лингвистических работах. Уже в текстах Станиславского намечается развернутая, эпическая форма некоторых ремарок, направленных на визуальное восприятие. Внешняя несвязность ремарок получит развитие в монтажном принципе композиции сценария. Однако если широкое ком-

муникативное поле киносценария позволило ему занять промежуточную область между кино и литературой, то особая коммуникативная направленность режиссерских экземпляров «сохраняет» его позиции в сфере театрального текста.

Благодаря текстам режиссерских экземпляров, перед нами возникает наглядная картина того, что воспринимает зритель, что делает возможным проанализировать особенности функционирования и восприятия драматургического текста читателем (видящим только текст пьесы) и зрителем (слушающим драматургический текст в его сценическом воплощении). На необходимость подобного исследования указывал Г.О. Винокур, считавший, что «общая окраска сценической речи и самый способ ее восприятия существенно зависят от того, какому именно персонажу и в какой последовательности принадлежат произносимые ... слова... Переход речи от одного персонажа к другому есть смена характера этой речи, сопровождаемая сменой сценических положений и новым поворотом в раскрытии сценического образа» [2: 197].

Режиссерские экземпляры, представляя базу для сценического воплощения, позволяют проанализировать контекст и эмоционально-психологический рисунок «звучания» драматургического слова. Они позволяют рассмотреть драматургический текст с позиции восприятия зрителя, в то время как анализ текста пьесы репрезентирует только взаимодействие с читателем. Уникальность режиссерских экземпляров — их мотивированность драматургическим текстом и то, что они открывают нам взгляд основного интерпретатора драматургического текста — режиссера, совмещающего в себе позицию читателя и проецирующего позицию зрителя.

#### Литература:

1. Балухатый Р. Проблема драматургического анализа. Чехов. – М., 1927. – 62 с
2. Винокур Г.О. Филологические исследования: Лингвистика и поэтика. – М., 1990. — 452 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981. – 144 с.
4. Диброва Е.И. Пространство текста в композитном членении // Структура и семантика художественного текста: Доклады VII Международной конференции. – М., 1999. – С. 91–138.
5. Marconi E., Rowetta A. Il teatro come Modello generale del linguaggio. — Milano, 1975.
6. Мартынова И.А. Киносценарий как тип текста, ориентированный на перевод в семиотическую систему киноискусства // Организация и самоорганизация текста: Сборник статей научно-методического семинара «Textus». – Вып. 1. – СПб. – Ставрополь, 1996. – С. 112–122.
7. Поляков М.Я. О театре: поэтика, семиотика, теория драмы. – М., 2001. – 384 с.
8. Соловьева И.Н. «Три сестры» и «Вишневый сад» в постановке Художественного театра // Станиславский К.С. Режиссерские экземпляры К.С. Станиславского: В 6-ти т. – М., 1983. – Т. 3. – С. 5–85.



**Цатурян А.М.**

*доктор педагогических наук, профессор РАЕ*

*Ванадзорский государственный педагогический институт им. О. Туманяна*

*директор Ванадзорской спец. школы с углубленным изучением*

*математики и естественных дисциплин*

**Ванадзор, Армения**

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН**

**Abstract.** Questions connected with raising the effectiveness of teaching natural disciplines through justifying and developing methods for education being dominant in modern didactic

paradigms are discussed in the article.

It is proved that such treatment develops scientific way of thinking and creative abilities of the learners, also helps generalizing their knowledge, realizing incessant education and developing esthetic upbringing.

The versatility of the paradigm treatments shown in the article are harmonic with the education of science basics which is based on the existing objective rules (including the fundamental rules) and general methodological principals.

Обучение любой дисциплине на всех уровнях со временем подчиняется разным изменениям в связи с развитием базовой науки и трансформацией дидактических целей и задач, принятых научным педагогическим сообществом на каждом этапе развития педагогики. Говоря о циклах развития науки, американский историк и философ Томас Кун четко разделил три основных ее проявления: нормальная наука, экстраординарная наука и научная революция [1]. Согласно Куну, в рамках последней и формируются новые парадигмы, под которыми подразумевается признание всех научных достижений, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу. Наука должна опережать жизнь, и, следовательно, обучение должно всегда вовремя откликаться на происходящие изменения.

В настоящее время существенное влияние на формирование и динамику педагогических систем оказали и продолжают оказывать философские знания, в первую очередь, путем построения методологии педагогической деятельности, а во вторую – разработкой мировоззренческих парадигм образования и педагогической деятельности.

Основная современная тенденция развития образования заключается в том, чтобы рассматривать образование как учебную модель науки. Это означает прежде всего постановку системы образования на надежную методологическую основу, при которой в наибольшей степени оказалась бы реализованной наиболее важная задача научного образования – сочетание необходимого минимума фундаментальных знаний с новой интенсивной технологией исследований [2].

Современные методы преподавания, мультимедийные технологии образования в учебном процессе, применение дистанционных методов и, наконец, задачи, связанные с непрерывным образованием, предполагают поиск новых моделей обучения и подсказывают направление вектора главных идей, на которых должна опираться последующая парадигма /модель/ образования.

В рамках новой образовательной парадигмы учащегося необходимо обучить не сумме знаний, а способам мышления, развивать творческие способности, умение самостоятельно искать новые способы решения задач, свободно осуществлять деятельность в стандартных и нестандартных ситуациях.

По нашим представлениям, парадигмы, которые представляют собой модели, должны использоваться для решения не только исследовательских, но и практических задач. В частности, парадигма обучения – это процесс обучения, при котором учебный материал представляется обучаемым “фокусно”, внимание обучаемых концентрируется на основных фактах, событиях.

Известно, что проблема генерализации знаний занимает центральное место в любой частной дидактике, в том числе и в методике обучения естественным дисциплинам. Она обычно решается путем обращения к наиболее общим, фундаментальным законам соответствующей базисной науки и ее методологическим принципам.

Обучение, основанное на фундаментальных идеях и методологических принципах базисной науки, позволяет при объяснении определенного круга эмпирических фактов использовать меньшее количество независимых теоретических допущений. Последнее утверждение созвучно



формулировке принципа простоты, суть которого выражается в методологическом принципе “бритва Оккама”. В кратком виде он гласит “Не следует множить сущее без необходимости”.

Стремление методологизации обучения – это в первую очередь стремление применения качественных методов, которые представляют собой огромный спектр различных подходов, не связанных с последовательными систематическими математическими преобразованиями и вычислениями.

Для разработки новой учебной парадигмы необходим тщательный анализ состояний существующих ситуаций и обоснование актуальности предлагаемых нововведений. Если мы попытаемся искать совокупность подходов, обеспечивающих качество знаний учащихся при обучении естественным дисциплинам, то нам необходимо учитывать особенности базисной науки этих дисциплин и полную педагого-психологическую /возрастную/ картину обучаемых данного возраста.

Одна из важных особенностей естественных дисциплин заключается в том, что в основе их содержания лежат объективно существующие законы, которые позволяют объяснить многочисленные явления и процессы природы.

Одной из конечных целей обучения любой дисциплине является формирование мышления учащихся, которое присуще базисной науке этой дисциплины. Это важный и длительный процесс, который, как показывает опыт, невозможно осуществлять без применения особой целенаправленной методологии. Преподаватель должен обладать такими навыками мыслительной деятельности, чтоб со временем перешагнуть от уровней конкретных знаний к уровню частных законов, а дальше – к универсальным законам и методологическим принципам. При таком подходе можно стремиться к решению проблемы, связанной с естественнонаучной грамотностью выпускников средней школы, а именно, проблемы формирования у школьников осознания своей деятельности по усвоению и систематизации знаний (рефлексия).

Условно с помощью окружностей, которые представляют собой совокупность знаний тех или иных уровней данной дисциплины, схематически представим логический путь мысленных действий /алгоритм/ перехода от одного уровня понимания к другому, который позволяет при обучении обеспечить формирование мышления, присущее базисной науке /рис. 1/.

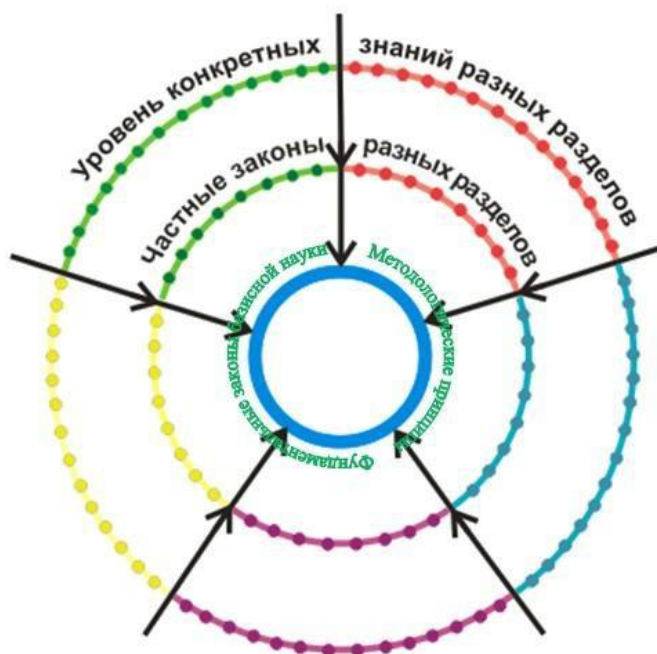


Рис. 1

С дидактической точки зрения, одна из характерных черт новой педагогической парадигмы должна быть направлена на фундаментализацию и методологизацию содержания образования. При таком подходе обеспечивается системность теоретических знаний, их внутреннего развития и обобщение. Именно на их основе при обучении школьников возможно обобщение знаний в систему научного мировоззрения. Опыт работы и исследование показывают, что, например, обучение физике, основанное на общих методологических принципах физики /относительности, симметрии, суперпозиции, аналогии, толерантности и т.д./ и ее фундаментальных законах /законы сохранения энергии, импульса, электрического заряда и т.д./ позволяет добиваться качественно нового уровня усвоения материала. В условиях дифференциального обучения учащимся создается возможность "... владеть качественными методами, которые характеризует наивысший уровень понимания и при котором удается находить ответы на вопросы относительно тех явлений и процессов, для которых нам неизвестны описывающие их конкретные законы" [2].

С другой стороны, критерием качества знаний учащихся выступает именно умение применять общие принципы в познании конкретных физических явлений при решении возникающих проблемных ситуаций и учебных задач. Идею широкого использования общих методологических принципов физики при решении физических задач впервые выдвинул академик А.С. Кондратьев, который убедительно показал, как применение качественных методов исследования приводит к существенному упрощению рассмотрения, а зачастую указывает и возможные пути обобщения полученных результатов и их распространения на сходных ситуациях [3].

Обучение естественным дисциплинам на основе основополагающих идей базисной науки способствует решению задачи продуктивного осуществления непрерывного образования, которая и сегодня остается актуальной, особенно в период реформирования в системе образования на всех уровнях. В первую очередь, она призвана обеспечить плавный переход от одного уровня образования к другому, сохраняя при этом самостоятельность и целостность каждого уровня образования [4].

Естественно, успех вузовской учебы обусловлен качеством школьного образования.

Парадигма обучения, основанная на универсальных идеях, позволяет будущим студентам добиться качественно нового уровня усвоения материала, а тем самым легко осуществлять перенос знаний из школы в вуз. При таком подходе представляется возможным сократить "скачок" между рассмотрением явлений в средней и высшей школе, которые создают наиболее благоприятные условия для анализа иерархии различных моделей одних и тех же явлений.

За последние годы в образовательной системе Республики Армения появилось нововведение, а именно, во втором полугодии 12-ого класса уделено достаточное количество часов (приблизительно 25% от всех учебных часов) повторению учебного материала государственных экзаменационных предметов, организации индивидуальных и групповых консультаций.

В связи с этим возникла необходимость разработать продуктивную учебно-методическую систему организации повторения.

Исходя из современных парадигмальных соображений относительно образования, в которых доминирующим являются фундаментальные идеи и методологические подходы, нами выдвинуты и развиты новые подходы, позволяющие разработать методологию эффективной организации повторения школьного курса естественных дисциплин. Она основана на концепции "Повторение как обобщающая модель обучения" и реализуется через широкое применение знаний учащихся при решении конкретных задач [5].

Отметим еще другую интересную сторону обучения естественным дисциплинам на основе качественных методов исследований. Речь идет об эстетической стороне.

Существуют многочисленные задачи, при решении которых применение качественных

методов позволяет несравненно легко прийти к ответу, не применяя при этом законы и сложные расчеты. Изящность такого подхода вызывает у учащихся восторг, восхищение и способствует развитию эстетического воспитания.

### Литература

1. Кун Т. Структура научных революции. – М., 1977.
2. Кондратьев А.С. Современные технологии обучения физике: учеб. пособие / А.С. Кондратьев, Н.А. Прияткин. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. – 342 с.
3. Бутиков Е. И. Физика в примерах и задачах: учеб. пособие / Е. И. Бутиков, А. А. Быков, А. С. Кондратьев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1989. – 469 с
4. Цатурян А.М. Некоторые аспекты непрерывного образования физики в системе школа - педагогический вуз / А. М. Цатурян // Физическое образование в вузах. - 2012. - Т. 18, № 1. - С. 133-139. Цатурян А.М. Повторение курса физики как обобщающая модель обучения физике / А. М. Цатурян // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – СПб., 2011. - № 141. - С. 141-148.



*Цуй Ливэй (Китай)*

*аспирант Российского университета дружбы народов  
Москва, Россия*

## ОБРАЗЫ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В.Н. ИВАНОВА

**Abstract.** The article studies the peculiarities of presenting images of Chinese linguistic culture from the point of view of Russian linguistic culture. The above-mentioned problem seems actual because of the role that such images play in the process of forming stereotypes of Chinese culture in the consciousness of Russian people. The author analyzes the stereotypes in the texts of the Far East emigration representative V.N. Ivanov. The texts are interesting in the aspect because their author is simultaneously representative of Russian culture and has a profound knowledge of Chinese culture.

Китай - один из ближайших соседей России, и, несмотря на сложную историю российско-китайских отношений, всегда был и остается одним из наиболее надежных партнеров российского государства. Россию и Китай сближает целый ряд факторов различной природы, как то: сходные этапы государственного развития, значимость на мировой арене, обширная территория и многочисленное население. Вот почему актуальными остаются вопросы укрепления партнерских отношений между двумя странами. Как известно, не последнюю роль в этом играют сформировавшиеся стереотипы о другой стране, отражающие особенности восприятия реалий быта, государственной жизни, культуры и т.п. представителей китайской нации носителями русской культуры. Значимость в процессе формирования и отражения стереотипов имеют тексты СМИ, в том числе тексты художественной публицистики, обращающиеся к актуальным проблемам современности и представляющие их в художественных образах.

В статье мы обратимся к анализу публицистического произведения русского писателя, представителя дальневосточной эмиграции Всеволода Никаноровича Иванова «Ответ Китая: тайные общества». Данный текст представляется нам интересным для анализа в свете охарактеризованной выше проблематики, богатым источником материала для выявления стереотипов, поскольку его автор одновременно и является представителем и носителем русской

культуры, и живет в условиях иной лингвокультуры, неизбежно становясь и ее частью. В связи с этим не случайно затрагивается в произведении В.Н. Иванова тема взаимоотношений России и Китая, в которой доминирующими являются лексемы со значением единства, близости, дружбы, стабильности отношений: «...динамика истории именно в массах, в том пути, которым прошел **тысячелетний сосед и приятель Китая – русский народ**»; «... **Китай и Россия на протяжении многих веков были связаны крепкими отношениями**».

В языковом образе Китая В.Н. Иванова, прежде всего, привлекают такие взаимосвязанные лингвокультуремы, как «революция» и «эмиграция». Это вполне понятно, если учесть роль, которую в судьбе самого писателя и в судьбе всей России сыграли революция 1917 года и последовавшие за ней эмиграционные процессы. Осмысление места данных понятий в китайской лингвокультуре происходит у писателя сквозь призму их значимости для лингвокультуры русской. Такое сопоставительное рассмотрение позволяет В.Н. Иванову, с одной стороны, рельефнее представить данные понятия в сознании китайского народа, а с другой – глубже проникнуть в сущность революционных и эмиграционных процессов в России.

Лингвокультурема «революция» реализуется посредством лексических единиц, семантика которых подчеркивает следующие сущностные черты в структуре данной лингвокультуремы в китайской лингвокультуре:

1) как ни парадоксально, на первом месте находятся признак традиционности, который реализован в лексемах «старый», «долговременный», «перманентный», «традиционный», консервативный: «Она [революция 1911 года] разыгрывалась по **старым** образцам...»; «Те же группы ... долго не могли побороть **надежности этих старых, бытовых революционных и консервативных** навыков»; «Восстания против христианских миссионеров в Китае становятся все чаще и чаще, они отмечаются в 1782, 1786, 1870, 1872 гг. Несомненно, что причина этой **перманентной трагедии китайского народа – присутствие в Китае массы грубых и невежественных миссионеров**...»; «... китайские восстания ... имели **долговременную практику в Тайных обществах**...».

Традиционность революции подчеркивается специфическими словами-реалиями, например, **лунные лепешки**, которые китайцы пекут на пятнадцатый день восьмого лунного месяца и которые «**прочно вошли в массовый быт Китая**», связаны с революцией, поскольку именно в них распространялись листовки с призывами к свержению Монгольской (Юаньской) династии.

Таким образом, революция в китайской лингвокультуре не связана с ломкой старого, привычного и с приходом нового, напротив, это своего рода одна из традиций, что, конечно же, подчеркивает специфику данного понятия по сравнению с понятием революции в русской лингвокультуре.

2) Понятие «революция» оказывается связанным с понятием «политическая власть» посредством реалии «дудзюнат», под которым понимается «система военного управления отдельными провинциями и районами Китая через дудзюней (военных губернаторов) [Словарь иностранных слов, 1933 [www.megaslov.ru/html/d/dudz7nat.html](http://www.megaslov.ru/html/d/dudz7nat.html)]: «... к ... власти начинают приходить военные группировки, особенно те генералы из них, так называемые «дудзюны», которые участвовали в революции 1911 г.».

3) народный характер революции – частотность определения «народный» по отношению к участникам революции, ее принципам и т.п.: «**Народные массы Китая, а не образованные тонкие слои его интеллигенции явились в Китае хранителями источников исторической энергии**»; «**Верный инстинкт, чувство несправедливости ... поднимало народные массы, которым именно не хватало знания, науки, чтобы разобраться в причинах, следствиях, путях**». Основные принципы китайской революции, изложенные в речах ее руководителя доктора Суна, называются *Сан Мин Цзюй И*, что в переводе означает «Три **народных** принципа». Сама китайская революция именуется «делом подлинного **народного** ополчения и

освобождения».

Народный характер революции подчеркивается неполноэквивалентной лексикой, обладающей дополнительной, культурной, коннотацией. Таковы наименования тканей – хлопок и шелк, ассоциирующиеся с народными массами и богачами соответственно: «... *Китай, его народные массы, одетые в хлопок, не пошли за шелковыми гоминдановцами...*».

4) стихийность революции, иррациональность ее подчеркивается отрицательными конструкциями, указывающими на отсутствие «знаний», «науки», «образованности» у основных участников революции: «*Народные массы Китая, а не образованные тонкие слои его интеллигенции явились в Китае хранителями источников исторической энергии*»; «*Верный инстинкт, чувство несправедливости ... поднимало народные массы, которым именно не хватало знания, науки, чтобы разобраться в причинах, следствиях, путях*»

Развернутая «водная» метафора революции подчеркивает стихийность и неуправляемость революционного процесса: «*В первой половине XIX века в Китае было свыше нескольких десятков разного рода восстаний. Эти отдельные ручейки в конце концов слились в одну мощную реку Тайпинского восстания, хлынувшего в 1850 г. из провинции Гуанси*».

Тем не менее, В.Н. Иванов указывает на большую организованность, разработанность китайских восстаний по сравнению с русскими, объясняя данную особенность именно традиционностью китайских революций: «... *китайские восстания были гораздо более организованы, нежели русские, они имели долговременную практику в Тайных обществах...*»; «*Совершенно несомненно, что здесь налицо огромный, тщательно разработанный заговор, очевидно по тем старым традиционным образцам, которыми всегда действовали тайные общества Китая*».

5) насильственный характер революции подчеркивает самоименование революционной организации Китая – «Да-Цюань», что в переводе означает «Большой кулак», или «И-хэ-Цюань» («кулак во имя справедливости»), а также лексемы «избиение»: «*Весь Северо-Западный Китай представлял собой сплошной лагерь, где молодежь, разжигаемая разными призывами к избиению иностранцев...*».

Значимыми в создании образа революции представляются и прецедентные имена, в частности, имя возглавлявшего восстание Тайпинов Хун Сю-Цзуна, и, безусловно, первого президента Китайской народной республики доктора Сун Ят-Сена, получившего титул отца нации.

Некоторые прецедентные имена даны для сопоставления. Таковы, например, имена Емельяна Пугачева и Тянь Вана, руководителей крупных восстаний в России и в Китае. С восстанием «государя Петра Федоровича» восстание «Небесного Князя» сближают неоднократно подчеркиваемое с помощью соответствующих лексических единиц неведение, незнание, непонимание участников революции: «... *народные массы, которым именно не хватало знания, науки, чтобы разобраться в причинах, следствиях, путях. И в этом смысле и «государь Петр Федорович», и «Небесный Князь» - Тянь Ван, под каковым именем значился вождь восстания Тайпинов Хун Сю-Цзун, очень похожи друг на друга*».

В сопоставлении даются и некоторые реалии русской и китайской лингвокультуры, в частности именованная участники восстаний: «*В известном смысле это восстание [восстание боксеров] напоминает восстание стрельцов в Москве в 1698 г., разразившееся против Немецкой слободы*».

Важным для осмысления революционных процессов становится мотив «свой-чужой». Для участников русского восстания под предводительством Е. Пугачева чужими становятся обитатели немецкой слободы, т.е. на первый план выдвигается национальный признак, для китайцев – «заморские люди», чуждость которых подчеркивается не только определением «заморские» (национальность), но и пропагандирование чуждой для Китая религии – христианства. При этом чуждой становится не религия сама по себе, а те люди, которые ее несут. Значимой в данном случае становится развернутая метафора товара, связанная с дан-

ной религией: *«Христианство к этому времени уже закончило свою культурную миссию в Европе, и в Китай оно импортировалось, как на дальние рынки экспортируются залежалые, немодные и неходкие дома товары».*

Революция в России 1917 года связана напрямую с понятием «эмиграция» посредством мотивов бегства, вынужденности, оторванности от Отечества, лишениями. На этом фоне явно выявляется национально-культурное своеобразие понятия «эмиграция» в китайской лингвокультуре. Данные понятия противопоставлены по нескольким существенным признакам, реализованным в языковых единицах. Для граждан России после революции 1917 года эмиграция – это бегство, потеря гражданских прав, невозможность участия в жизни страны, китайские же эмигранты *«не бежали из своего Отечества по политическим причинам, они пользуются всеми правами китайского гражданства, они все время деятельностно участвуют в политической жизни своей страны».* Автором неоднократно подчеркивается массовость китайской эмиграции: *«Выселение китайцев за границу является массовым явлением в жизни китайского народа»;* *«Заморские китайцы – это большие контингенты энергичных людей»;* *«... эти люди, сотнями тысяч проживающие в отдельных странах»;* *«эти миллионные массы «заморских китайцев».* Русские и китайские эмигранты противопоставляются также по признаку успешности: заморские китайцы *«сосредоточивают в своих руках крупные средства, торговлю, производство».*

Таким образом, в произведении В.Н. Иванова «Ответ Китая: тайные общества» ясно прослеживается специфика значимых для русской и китайской лингвокультуры лингвокультурем «революция» и «эмиграция». Особый статус автора, для которого одна лингвокультура является родной, а другая – естественной средой проживания, позволяет ему провести полноценный сопоставительный анализ указанных лингвокультурем и определить их национально-культурные особенности.

### Литература

1. Словарь иностранных слов, вошедших в русский язык / Сост. К. С. Кузьминский, М. М. Каушанский и др. — М., 1933.
2. иванов в.н. ответ китае: тайные общества // «Мир ничего не знает о Китае» // <http://slavs.org.ua/dragon-s-kopytami-dyavola>



**Чжао Чжэ (Китай)**  
*аспирантка кафедры русского языка и методики его преподавания  
Российский университет дружба народов  
Москва, Россия*

## СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ЯЗЫК МАНДАРИН» («MANDARIN»)

**Abstract.** Mandarin is the name of the Chinese national language in the Ming and Tsing dynasties. As the main communication tool in the Ming and Tsing dynasties, it is closely connected with modern Chinese Putonghua. Mandarin is divided into Beijing and Nanjing. After the establishment of New China, Mandarin became the name of the national Chinese language.

Мандарин является названием китайского общенационального языка в династиях Мин

и Цин. Как главное коммуникативное средство в династиях Мин и Цин, он находится в тесной связи с современным китайским путунхуа. Мандарин делится на пекинский и нанкинский. После создания Нового Китая, путунхуа стал названием общенационального китайского языка.

Термин «*mandarin*» (на русском языке транскрибирован как «мандарин») соответствует китайскому «*гуаньхуа*». Интересно, что в китайском языке «*гуаньхуа*» - это мало употребляемое название, и его распространение в английском языке было совсем неожиданно. Во многих английских словарях определяют это понятие почти одинаково: 1) речь китайских чиновников и образованных людей; 2) общеупотребительный язык в Китае, старое название путунхуа. «*Гуань*» в китайском языке обозначает «органы власти, чиновники», «*хуа*» – слова, речь. Буквально термин «*mandarin*» понимается как речь, используемая всеми чиновниками в органах власти. Согласно исследованию китайских лингвистов, данный термин впервые появился в заграничных документах в династии Мин и считался «устной речью, общеупотребительной во всей империи» [Маттео Риччи, «*China in the Sixteenth Century: The Journals of Mathew Ricci*»]. В китайских исторических документах династий Мин и Цин название «*гуаньхуа*» использовалось как общий язык с разными диалектами. А европейцы, которые приезжали в Китай для изучения китайского языка в династиях Мин и Цин, переводили это название английским словом «*mandarin*», или «*the mandarin*», «*the mandarin tongue*», подчеркивая особенность *гуаньхуа* как официального языка. Как главное коммуникативное средство династий Мин и Цин, *гуаньхуа* находится в тесной связи с современным китайским путунхуа, однако вследствие того, что в китайских исторических документах о *гуаньхуа* чрезвычайно мало сведений, по некоторым важным вопросам о *гуаньхуа* ученые и лингвисты имеют разные взгляды и не добиваются единогласия до сих пор. В 19-ом веке большое число европейцев приезжали в Китай. В ходе изучения китайского языка и китайской культуры, они оставили немало материалов о китайском языке, среди которых были и данные о *гуаньхуа*. С помощью этих ценных материалов ученые и лингвисты имеют больше возможностей познакомиться с *гуаньхуа* династий Мин и Цин.

Ещё в 16-ом веке большое количество западных миссионеров приезжали в Китай, для них изучение китайского языка было первоочередной задачей. Несмотря на обширную территорию, многочисленные диалекты и фонетическую сложность китайского языка, миссионеры не сталкивались с трудностями. Они ясно понимали, что *“первое дело - это изучение китайского языка, т.е. дворцового мандаринского общегосударственного языка”*, и хорошо поняли языковой статус китайского языка: *“один из китайских диалектов называется мандаринским, используемым администрацией, ему легко выучиться; человек из любой провинции усвоит его, стоит лишь часто его слушать; и даже и безграмотные женщины могут разговаривать с иногородцами”*; *“во всех китайских провинциях используется одно письмо, но произношение разное в каждой провинции, где существует свой диалект; здесь больше используется язык, называемый мандаринским, т.е. речь, распространенная в чиновничьих кругах. Теперь мы изучаем именно этот мандаринский язык”*. Все это отрывки из писем, написанных миссионерами епископам. В конце династии Мин иностранный миссионер Маттео Риччи, который первым изучал китайский язык, в своем дневнике пишет: *“Кроме диалектов разных провинций, т.е. местных говоров, ещё есть одна устная речь, общеупотребительная во всей империи, она называется мандаринским языком...; ...если усвоили данный общеупотребительный язык, нашим коллегам из иезуитского ордена нет необходимости изучать диалект провинции, где они работают.”*

В 19-ом веке английский миссионер Robert Morrison на основе «Словаря Канси» составил многотомный китайско-английский словарь «Словарь китайского языка в трех частях» («*A Dictionary of the Chinese Language in Three Parts*») и подробно описал китайский язык в

предисловии. Он пишет: «Мандарин» широко используется в провинциях, находящихся на юге рек Янцзы и Хуанхэ, так как в этих двух районах были созданы императорские правительства, поэтому местный язык занимал доминирующее положение и стал стандартом официальной речи и нормативным языком для образованных людей. Сейчас, один татарский китайский язык постепенно завоёвывает ведущее положение, если данная династия долго продолжится, он в конце концов одержит верх ..... “Мандарин” в словах Роберта Моррисона – это нанкинский мандарин, а названный им “татарский китайский язык”, подразумевает пекинский мандарин.

В истории китайского языка существовали вековые различия между фонетикой южных и северных провинций. В династии Мин «мандарин» также разделился на две группы: южную и северную. Вышеуказанный «мандарин», который изучали западные миссионеры, основывается на языке районов Янцзыцзян и Хуайхэ, его представительный диалект - это нанкинский диалект, поэтому данный язык называют еще “нанкинским мандарином”. В последние годы династии Западная Цзинь (265 -316 гг.) номады оккупировали Чжунюань<sup>1</sup>, местные жители переместились на юг до районов Янцзыцзян и Хуайхэ и установили город Нанкин столицей, китайская политическая власть впервые переместилась на юг, китайские политика, экономика и культура претерпели глубокие исторические изменения на протяжении 6 династий. В династиях Суй и Тан районы Янцзыцзян и Хуайхэ превратились в места наилучшей китайской экономики и культуры, Цзяннань<sup>1</sup> стал выразителем китайской ортодоксальности. Данная национальная миграция имела 3 лингвистических статуса: 1) северный язык в районах Чжунюань распространился на юг Янцзыцзян; 2) под влиянием северного языка и местных диалектах появились новые диалекты – диалекты “Янцзыцзян и Хуайхэ”, и в то время город Нанкин как центр китайской политики, экономики и культуры, определил нанкинский диалект представителем диалектов Янцзыцзян и Хуайхэ; 3) на севере, в связи с тем, что большое количество населения этнических меньшинств постоянно интегрировались на север, первоначальный северный общий язык резко изменился и потерял представительный статус общенационального языка. Хотя диалекты “Янцзыцзян и Хуайхэ” появились на юге, тем не менее они прямо унаследовали северный общий язык. В отличие от изменяющегося северного китайского языка, диалекты Янцзыцзян и Хуайхэ сохраняли свою ортодоксальность. Несмотря на то, что в дальнейших династиях политическая власть повторно переместилась на север, центр экономики и культуры не следовал за ней, и место «нанкинского мандарина» не менялось. На протяжении всей династии Мин и в начале династии Цин «нанкинский мандарин» всё так же являлся основным языком в официальных кругах и интеллектуальных слоях.

Династия Цин была создана нацией Чжурчжэней<sup>1</sup>, как господствующая над национальным меньшинством власть. Цинское правительство утвердило маньчжурский язык в качестве официального государственного языка, но это было осуществлено лишь в некоторых сферах и областях, на самом деле императорское правительство было вынуждено принять использование китайского языка в служебных делах, а его “государственный язык” – маньчжурский – был лишь одним названием. С целью укрепления господства императорское правительство поставило большое количество ханских (китайских) чиновников и служащих на ответственные посты, а многие из них говорили на «нанкинском мандарине». Пекин был центром государственной власти. Когда же «пекинский мандарин» превратился в государственный ортодоксальный язык? После того, как Чжурчжэни вторгались в Пекин, они в политическом отношении нанесли мощный удар Пекину, а в лингвистическом плане продвигали идею языкового единства. В эпоху Канси-Цяньлун пекинский диалект стремился к стабилизации и закреплению своего характера. В годы Юнчжэн были созданы “正音馆 (школы стандартного произношения)” и выпущены книги 《正音撮要》 (основные правила стандартного произношения), 《官音汇解》 (сборник мандарина), 《正音咀华》 (понимание мандарина) с целью



распространения официального стандартного языка, основывающегося на пекинском диалекте. В 1840 году англичанин Robert Thom в своей работе в общих чертах объяснил статус китайского языка. Он выделил в китайской устной речи два слоя: мандаринский язык (mandarin language) и местные диалекты (local dialects). Он пишет: *“мандаринский язык можно разделить на северный и южный мандарины. Северный мандарин также называется ‘пекинским языком’. Этот язык с большим количеством пошлых сленгов считался вульгарным местным говором (patois), пока столица была в Нанкине. А теперь императоры нынешней династии всё время обитают в Пекине, они говорят с пекинском акцентом, и молодые люди, которые не хотят отстать от современности, насколько возможно, разговаривают как пекинцы. По их словам: это был рот императора, разве император может делать ошибку? А южный мандарин, ещё называется ‘настоящем произношением’ (true pronunciation) и ‘всеобщий распространенный язык’ (language of universal circulation), строго говоря, вот это и есть мандарин...”*. Видимо, хотя Роберт Том и утвердил ортодоксальность нанкинского мандарина, но он также указал проявляющуюся тенденцию к росту роли пекинского мандарина в официальных кругах. Прошел длительный процесс количественных изменений, в конце 19-ого века и начале 20-ого века нанкинский мандарин наконец был заменен пекинском мандарином, ставшим стандартом национального языка династии Цин. В 1903 году цинское правительство официально объявило: *“осуществление языкового единства будет на стандарте пекинского мандарина”*.

Остается рассотреть взаимоотношение понятий Гуаньхуа (мандарин), гоюй<sup>1</sup> (государственный язык) и путунхуа<sup>1</sup>

В начале 21-ого века некоторые ученые задали вопрос «Как называется современный китайский официальный язык?», так как не только в английском языке, но и в самом китайском, бытуют многие названия для современного китайского официального языка: “Chinese”, “mandarin”, “putonghua”, “гоюй”, “путунхуа”, “китайский язык” и т.д. В ходе обсуждения предложили устранить термин “mandarin” как слово с ярким феодальным колоритом.

Мандарин является первичной формой китайского общенационального языка. Он естественно формировался в устной коммуникации между социальными группами, поэтому трудно объединить и уточнить его фонетический стандарт. В конце 19-ого века и начале 20-ого века под влиянием западных политик и культуры в общественном сознании о спасении страны с помощью образования началось движение за единство национального языка. На Центральной конференции по образованию, проведенной в 1911 году, был принят “законопроект о единстве национального языка”, с тех пор название “гуаньхуа (мандарин)” было заменено названием “гоюй (государственный язык)”. Но в 30-ых годах 20-ого века с изменением китайской политической системы слово “гоюй” подверглось осуждению и критике от левых коммунистов, которые считали, что слово “гоюй” содержит значение “язык, утверждённый государством”, в этом смысле оно является механизмом угнетения. В стране, состоящей из многих наций, всегда уверждают законодательно язык господствующей нации в качестве “государственного языка”, чтобы ассимилировать другие нации, и запрещают им использовать свои языки. “Государственный язык” стал средством угнетения других наций. А название “путунхуа”, с одной стороны, включает уважение к национальным меньшинствам, а с другой стороны, подчёркивает всеобщность данного языка. Левые и поставили “гоюй” и “путунхуа” в отношения антагонистических классовых лагерей: первый относится к бюрократии а второй к пролетариату, хотя с точки зрения истории, в конце династии Цин названия “гоюй” и “путунхуа” уже появились. В 1955 году, правительство сделало вывод о стандартном языке и утвердило путунхуа как китайский общенациональный язык, с тех пор “путунхуа” официально стало названием китайского стандартного языка.

Несмотря на то, что “гуаньхуа”, “гоюй” и “путунхуа” часто считаются названиями китайского общенационального языка в разные периоды, но с точки зрения истории культуры,

между этими тремя концептами существует тонкая разница в семантике, они представляют разные социальные классы и политические направления. А познание и исследование мандаринских языков в династиях Мин и Цин представляют важную часть истории современного китайского языка и культуры.

#### **Литература на китайском языке:**

1. Ван Дун Цзе. Гуаньхуа, гоюй и путунхуа: правильное название современного стандартного языка и политика. — Научный ежемесячный журнал, 02.2014, с. 155-170.
2. Ван Ли Цзя. С гуаньхуа до гоюй и путунхуа – образование и развитие современного китайского общенационального языка. — Журнал “Строение филологии”, 06.1999, с. 22-25.
3. Дин Ань И, Го Цзянь Ин, Чжао Юнь Лун. Как называется современный китайский официальный язык? – исследование употребления концепций “китайский язык”, “путунхуа”, “гоюй” и “хуаюй” со сравнением их понимания на английском и китайском языках. — Университетская газета хэнаньского педагогического университета. 04.2000
4. Цзян Ли. Китайский мандарин в изучении европейцев, приехавших в Китай в последнее время. — Журнал “Современная филология”, 11.2011, с. 16-19.
5. Чжан Вэй Дун. Образование нанкинского мандарина и его места. — Университетская газета шэньчжэньского университета. 08.1998.
6. Чжан Вэй Дун. Когда пекинский диалект стал стандартом китайского мандарина. — Университетская газета шэньчжэньского университета. 11.1998
7. Чэнь Хуй. Китайский мандарин записанный европейцами 19 века. — Университетская газета чжэцзянского университета. 07. 2010



*Чикилева Л.С.*

*доктор филологических наук, доцент*

*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации*

*Москва, Россия*

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**Abstract.** The article deals with the integration of the Internet in the process of teaching foreign languages. Special attention is given to implementation of electronic teaching materials. The author considers their usage of great importance, especially for formation of sociocultural competence.

Интернет, как международная информационная среда, приобщает пользователей к культуре и обществу той или иной страны. Интернет представляет собой не только обширный банк знаний о культуре того или иного народа, но и может использоваться для коммуникации с реальными носителями языка (2). Для развития социолингвистического компонента социокультурной компетенции используются различные коммуникационные программы. С помощью Интернета студенты, изучающие иностранный язык и не имеющие возможности побывать в стране изучаемого языка, могут сделать это виртуально. В обучающих программах нового поколения широко используются возможности Интернета для развития социокультурной компетенции. Интернет становится неотъемлемой частью нашей жизни, следовательно, и частью всего учебно-воспитательного процесса высшей и средней школы.

Социально-экономические перемены в России и за ее пределами в начале XXI века создали предпосылки для переоценки человеческих ценностей. Процессы обновления затронули и сферу обучения иностранным языкам (4, 5, 6, 7). В условиях глобализации в сфере образования все большее значение приобретает компьютеризация обучения и применение ресурсов

Интернета, который играет особую роль в преподавании иностранных языков вообще и английского языка в частности. В настоящее время Интернет, содержащий большое количество лингвистических и страноведческих текстовых, видео- и аудиоматериалов, предоставляет хорошие возможности для их эффективного использования в процессе обучения. Изучение иностранного языка способствует формированию личности, готовой принимать участие в межкультурной коммуникации. Такую личность невозможно сформировать без знаний особенностей страны изучаемого языка, ее культуры. Использование Интернет-ресурсов открывает неограниченные возможности для осуществления социокультурного подхода в обучении иностранным языкам и формирования социокультурной компетенции (1, 3). Интернет можно рассматривать как новое измерение культуры, хранения и распространения информации, новый способ существования самого человечества. Как и все, что относится к сфере высоких технологий, развитие сети Интернет происходит очень быстрыми темпами.

Интернет является доступным источником большого объема информации, который с успехом может быть использован в сфере образования, в частности, в процессе преподавания иностранных языков. В связи с этим встает вопрос о новом подходе к процессу преподавания и использования новых форм и методов обучения. Необходимо создавать такие условия на уроке иностранного языка, чтобы обучаемые могли успешно овладевать иностранным языком, расширять кругозор и проявлять активность и творчество. Использование Интернет-ресурсов способствует реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей обучаемых.

Многие преподаватели иностранного языка оценили достоинства Интернета и активно пользуются его услугами в учебно-воспитательном процессе. Представляется уместным отметить, что Всемирная Сеть не только прочно занимает свое место во многих областях нашей жизни, но и становится неотъемлемой частью современного обучения. С помощью Интернета современная эпоха диалога культур предоставляет возможности обратиться к общечеловеческим ценностям. Работа в Сети открывает новые перспективы получения знаний, зачастую более полных, а иногда и отличных от предоставляемых в учебниках и справочных материалах. Разнообразие информации и многообразие форм ее представления дает возможность поиска наиболее действенных путей ее использования для изучения, тренировки и совершенствования навыков владения иностранным языком.

Известно, что 80% всей информации, предложенной Интернетом, представлено на английском языке. Это дает уникальную возможность всем желающим пользоваться аутентичными текстами, общаться с носителями языка. Интернет создает естественную языковую среду, что отвечает основной цели предмета «Иностранный язык» - формированию социокультурной компетенции, которая в современном ее понимании предусматривает формирование способности к межкультурному взаимодействию. Использование Интернета как новой информационной технологии расширяет рамки образовательного процесса, повышает его практическую направленность. Можно более эффективно решать целый ряд дидактических задач, например:

- развивать навыки чтения и перевода, используя современные профессионально ориентированные тексты;
- пополнять словарный запас как активной, так и пассивной лексикой;
- развивать навыки аудирования на материале аутентичных звуковых текстов разного уровня сложности;
- формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности и т.д..

Включение материалов интернета в содержание урока позволяет обучаемым быть в курсе новостей из их области знания, ближе познакомиться со странами изучаемого языка, дает возможность прямого общения со своими сверстниками на иностранном языке, то есть создается естественная языковая среда, которая способствует обучению речевой деятель-

ности в живом общении. Появляется возможность участия в совместных творческих проектах, в результате чего обучаемые имеют возможность расширить свои знания о культуре страны изучаемого языка и учатся уважать чужую культуру. Таким образом, развиваются навыки межкультурного взаимодействия.

В процессе обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза можно выделить следующие виды работы как достаточно эффективные:

- использование новых обучающих технологий, знакомство с новыми аутентичными учебными комплексами, возможность постоянного повышения уровня владения языком, обмена опытом с зарубежными студентами;
- переписка с помощью электронной почты с носителями языка;
- участие в телекоммуникационных проектах, что способствует повышению уровня владения языком, развитию общего кругозора. Общероссийские и международные телекоммуникационные проекты уникальны в том отношении, что они дают возможность создать реальную языковую среду;
- участие в текстовых и голосовых чатах, телеконференциях, идущих в режиме on-line, что дает возможность новых контактов и реальной речевой практики;
- участие в телекоммуникационных конкурсах, олимпиадах, тестированиях, что дает возможность получить объективную оценку знаний, при этом у большинства обучаемых исчезает чувство страха и языкового барьера;

Преподаватели иностранных языков, прошедшие специальное обучение по использованию Интернет ресурсов для формирования социокультурной компетенции, считают, что возможности Интернета, используемые в обучении иностранному языку, обширны и безграничны. Однако, они могут быть реализованы в полной мере только в том случае, если определены дидактические задачи, для решения которых ресурсы и услуги Всемирной Сети могут оказаться наиболее эффективными и обучение осуществляется через знакомство с культурой страны изучаемого языка.

Однако, иногда Интернет используется преимущественно как средство получения информации и аутентичного языкового материала, при этом игнорируются его другие возможности. В частности, это касается коммуникативных возможностей Интернета в организации учебного общения с целью решения определенных социокультурных задач.

Остановимся более подробно на некоторых проблемах. Одной из главных проблем является излишнее увлечение доступными информационными ресурсами Интернета без соответствующей тщательной методической проработки. Работа с Интернет ресурсами требует тщательного отбора материалов, их предварительного изучения, применения современных педагогических технологий, отвечающих принципам лично-ориентированного подхода и проблемной направленности всего процесса обучения.

Следующая проблема связана с чрезмерным увлечением информационными технологиями ради них самих, при этом могут игнорироваться цели обучения иностранному языку. Важно помнить о том, что просмотр ресурсов Интернета не должен происходить на уроке, для этого используется внеаудиторное время. На уроке организуется обсуждение полученной информации, путей ее применения, отработка соответствующих навыков и умений, то есть на уроке используются те виды деятельности, для организации и проведения которых необходимо присутствие преподавателя.

Интернет дает возможность знакомства с культурой других стран, расширения кругозора, однако еще одна проблема связана с культурой коммуникации в сети. Очень важно формировать такие качества как толерантность к чужому мнению, культуре, обычаям; уважение к своему партнеру, необходимы также умения использовать речевой этикет как в устной, так и в письменной речи.

Нужно помнить о том, что Сеть содержит большое количество необъективной инфор-

мации, к которой нужно относиться критически. Прежде, чем приступить работать с каким-либо сайтом, полезно ознакомиться, кто является его создателем, чтобы определить степень надежности информации. Не вызывает сомнения тот факт, что большое значение имеет высокий уровень подготовки педагога, его профессиональной и языковой компетентности. Преподаватель должен правильно отобрать, проанализировать материал и далее эффективно использовать его на уроке.

Очень эффективно использовать текстовый материал, к которому есть звуковое сопровождение, а также использовать видео фрагменты и диалоги, к которым даются скрипты. Это дает возможность организовать самостоятельную работу над чтением и произношением. Необходимо предоставлять доступ к бесплатной сети прежде всего тем студентам, которые не имеют такой возможности в домашних условиях.

Еще одной из важнейших проблем активного включения обучаемых в информационное поле посредством использования компьютера является психологическое сопровождение этого процесса. Составляющими этой проблемы являются:

- зависимость от компьютера, заключающаяся в том, что очень часто невозможно оторваться от работы за ним;
- изоляция, работа один на один без общения с другими;
- потеря времени, так как обучаемые часто тратят много времени на компьютерные игры;
- этическая сторона, заключающаяся в использовании текстов из Интернета без ссылок на использованный материал, без указания автора и т.д.
- потеря самостоятельности в поиске знаний; неумение ориентироваться в информационном пол .

Бесспорно, что регулярное и последовательное использование материалов лингвострановедческого характера способствует, с одной стороны, повышению интереса учащихся к изучению языка, формирует более высокий уровень знаний в области географии, истории, культурологии, социологии, и, с другой стороны, способствует более гармоничному развитию личности самого учителя, его профессиональной компетенции. Культура, социальное устройство общества, человек и язык неразрывно связаны между собой и Интернет открывает широкие возможности для такого взаимодействия. С помощью Интернета можно более эффективно решать на уроке целый ряд дидактических задач, он создает естественную языковую среду и способствует обучению речевой деятельности в живом общении. Интернет также позволяет развивать интеллектуальные, творческие способности учащихся, их умение самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации. Однако, работа с Интернет-ресурсами требует тщательного отбора учителем материалов, предварительной их проработки. Преподавателям следует как можно больше знать о возможностях Интернета, рационально использовать его ресурсы и при этом не забывать о вполне очевидных проблемах, которые неизбежно возникают, когда преподаватель слишком увлекается возможностями Интернета.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что Интернет - это новое измерение культуры, новый способ хранения и распространения знаний и информации. Интернет постепенно стал неотъемлемой частью современного обучения и прочно занял свое место во многих областях нашей жизни. В процессе преподавания иностранных языков Интернет помогает создать виртуальную языковую среду, которая может быть использована для формирования социокультурной компетенции.

Суммируя вышеизложенное, представляется уместным отметить, что компьютерные технологии и использование Интернет-ресурсов в преподавании иностранных языков предоставляют дополнительные возможности для формирования социокультурной компетенции и совершенствования процесса обучения. Их применение позволяет улучшить усвоение изу-

чаемого материала и повысить эффективность обучения. Однако, необходимо помнить о том, что виртуальная среда представляет собой лишь вспомогательное средство обучения. Для достижения оптимальных результатов необходимо эффективно интегрировать виртуальную среду в учебный процесс и организацию самостоятельной работы.

#### **Литература:**

1. Чикилева Л.С. Интернет как средство моделирования социокультурного пространства для формирования иноязычной компетенции / Л.С.Чикилева // Иностранные языки в дистанционном обучении. Материалы III Международной научно-практической конференции.– Пермь, 23-25 апреля 2009 г. – С. 44-48.
2. Чикилева Л.С. Использование информационных технологий в процессе межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку / Л.С. Чикилева //Язык для специальных целей: система, функции, среда. III Всероссийская научно-практическая конференция. – Курск, 2010. – С. 183-186.
3. Чикилева Л.С. Формирование общих и профессиональных компетенций в процессе преподавания иностранных языков в условиях заочного экономического вуза / Л.С. Чикилева // Векторы современного уровня образования; повышение качества и взаимодействия с работодателями; в 2 ч. Материалы ежегодной международной научно-методической конференции/ под редакцией д.э.н. проф. Л.И. Гончаренко, к.п.н. Н.Л. Гуняевой, М.: Финансовый университет, 2013. – С. 168-172.
4. Чикилева Л.С. Роль ИКТ в организации самостоятельной работы студентов- заочников по иностранному языку / Л.С. Чикилева // Инновационные методики преподавания иностранных языков. Материалы Международной научно-практической конференции (22 января 2013г.) – Москва: ФГБОУ ВПО «РЭУ им Г.В. Плеханова», 2013. – С. 111-115 .
5. Чикилева Л.С. Роль информационных технологий в процессе преподавания иностранных языков для специальных целей / Л.С. Чикилева // Ученые записки института социальных и гуманитарных знаний. Выпуск №1(12), 2014. Материалы VI Международной научно-практической конференции «Электронная Казань 2014» (ИКТ в образовании: технологические, методические и организационные аспекты их использования) Часть I. – Казань: ЮНИВЕРСУМ, 2014. – С. 390-396.
6. Чикилева Л.С. Использование интернет ресурсов в процессе обучения профессиональному иностранному языку / Л.С.Чикилева // Материалы IV Международной научно-практической интернет конференции «Многоуровневая языковая политика специалистов в высшей школе: проблемы и перспективы» Ростов-на-Дону, 12-19 мая 2014. – Ростов-на-Дону, Южный Федеральный университет, 2014. – С. 172-176.
7. Chikileva L.S. E-Learning: Reality and Perspectives / L.S. Chikileva // ELT: Converging Approaches and Challenges, Proceedings of the 7th International and 11th National Conference of the Association of Teachers of English of the Czech Republic (ATECR), Edited by Christoph Haase and Natalia Orlova. 2011. – С.191-196.



**Чупринина С.В.**

*академический доктор (кандидат филологических наук), профессор  
Грузинский технический университет  
Тбилиси, Грузия*

## **ИСКУССТВО ЭМОЦИОНАЛЬНО ИЛИ РАЦИОНАЛЬНО? IS ART EMOTIONAL OR RATIONAL?**

The article deals with two axiomatic positions. The first one means that creativity, reflects active and energetic psycho-emotional attitude towards the environment as well as towards the emotional selection of concrete object's artistic embodiment and its emotional comprehension.

The second position is that every work of art is rational, because “art-is a thought”. Within the chosen subject matter a certain number of urgent issues are being outlined as well as investigation task is being determined. Besides, the verbal material background for solving such a problem is being differentiated. For example what is the origin for interrelations and interdependence between

rational and emotional in creative person's cognitive approach towards the reality and how it affects evolutionary and historical processes of cognition.

«Адекватность» решения проблемы рационального и эмоционального в эстетической теории и в частных (например, лингвистической) практиках гарантировалась до сих пор больше всего, думается, изоляцией одной модальности от другой, т. е. своего рода искусственной препаратией, ритуально осуществляемой исследователем в целях «чистоты эксперимента». В такие моменты весь горизонт нашего научного видения целиком заполняет соответственно то одно, то другое явление эстетической инфраструктуры, между ними рвутся детерминативные связи, и все, что ни говорится, несет на себе печать святой непогрешимости суждений.

Магия непогрешимости исчезает сразу, как только возникает самый элементарный вопрос: искусство эмоционально или рационально, поставить который мы должны по закону «чистоты эксперимента». Не менее важно также знать, что в слове, тексте, искусстве эмоционально и что рационально в одном и том же явлении, в один и тот же момент. Можно, разумеется, сослаться на синкретизм художественной мыследеятельности человека, т.е. на неделимость и нерасторжимость этих двух разных начал, и тем самым отмахнуться от проблемы, приобретающей в последнее время значительно научный вес, хотя более продуктивной может оказаться любая попытка привести ясность в нее, какой бы беспомощной или неуклюжей на первый взгляд она ни показалась.

Для начала попытаемся очертить некоторый круг актуальных вопросов, прямо касающихся выбранной нами тематики, и определить исследовательскую задачу, а также дифференцировать тот материал, тот словесно-материальный фон, на котором возможно осуществление подобной задачи. Например, какова природа взаимоотношения, взаимовлияния рационального и эмоционального в деятельностном художественно-познавательном подходе творческого индивида к окружающей его реальности и как она отражается на эволюционно-историческом процессе познания?

При выраженной бинарности рации и эмоцио, т.е. без лишних третьих или четвертых членов оппозитивных отношений, образует ли рассматриваемый здесь «бином» активную диалектическую оппозицию с полной гаммой взаимовлияния – нарастания, угасания обоюдных качеств, взаимоотталкивания и взаимопритяжения? Как обстоит дело не в плане только качественных, но и количественных характеристик?

Взаимоотношения рации и эмоцио в историческом эстетическом процессе детерминируются прямо или косвенно, носят синхронный или диахронный характер, т.е. определяются синхронными или диахронными детерминантами. (В качестве синхронных детерминантов в данном случае могут выступать, например, степень присутствия индивидуального таланта, гения художника, его некоторых личностных качеств и характеристик; в качестве диахронных – степень «вхождения» художника в то или иное современное ему эстетическое течение, например, входит ли Бах «без остатка» в готику, Моцарт – в барокко, Пушкин – в романтизм и классицизм, Шолохов – в социализм, ведь от фактора вхождения и зависит выявление специфической «печати эпохи» на художнике со всеми вытекающими отсюда обстоятельствами, т.к. модальность общественно-историческая выявляется и конституируется проще и определеннее, чем индивидуальная.)

Где и как конкретно – в слове, фразе, фрагменте, в целом тексте – проявляются предполагаемая взаимосвязь и взаимовлияние рации и эмоцио и возможно ли их при необходимости дифференцировать и разграничивать хотя бы условно-теоретически?

Что «певоначально» – рациональность или эмоциональность? В эмоциональной «упаковке» как будто бы существует любое художественное произведение, но имеет ли место в искусстве сугубо рациональная художественность по форме и содержанию?

Разумеется, что все подобного рода вопросы и даже какие-то частные из них неразре-

шимы на таких исследовательских микропространствах, как отдельная научная статья. Определение нашей конкретной исследовательской задачи намного скромнее: выявить структурологический момент «дифракции» текстовой модальности на рациональный и эмоциональный аспекты на каком-то конкретном этапе культурной истории человечества. Максимальный сдвиг структурообразовательных модальных качеств художественного текста, зафиксировавший переход одного качества в другое – древнего синкретизма в структурно-дифференциальное со всеми формальными и сущностными признаками, был осуществлен в период самой большой культурологической ломки на рубеже древнего и современного искусств, приходящейся на эпоху Возрождения, в которую затем органично вписываются эпохи Рационализма и Просвещения.

Если первая возбудила в современном человеке всеохватное творческое познавательное дерзание, то вторая дала гигантскую, ни с чем не сравнимую разверстку его рационалистической мысли, вызвавшую максимально эффективную художественную рационально-эмоциональную реализацию литературного, музыкального, живописного, скульптурного, театрального текстов. Это значит, что количественные накопления древней литературы, в которой текстовая модальность, присутствовавшая в синкретическом, неснятом виде, становятся в указанный, довольно продолжительный период тем самым новым гносеологическим качеством искусства, которое мы определяем как рациональный и эмоциональный аспекты познания, интеллектуального освоения действительности. Важнейшим структурообразующим моментом на данном этапе и вообще стала именно рациональность как глубинное проявление художественной модальности, максимально развернутая, как и другие основополагающие культурогенные категории, в данный исторический период времени.

Так что дифракцию художественно-текстовой структуры, а затем и самих понятий осуществил второй, до тех пор не диагностированный член оппозиции – рациональность, стоящая как бы на заднем плане, создав тем самым единую понятийно-категориальную базу для осознания диалектического единства изначально противоречивых основополагающих модальностей человеческой культуры.

Для того, чтобы на примере словесного искусства продемонстрировать, как происходило возникновение нового эстетического качества и в какие взаимоотношения встало по отношению к новым модальностям искусство в целом – древнее, классическое и сугубо современное (знаменующее именно под этим углом зрения совершенно новые свойства и именно поэтому могущее быть интегрировано в общий эволюционно-эстетический ряд), прибегнем к диахронной методике анализа литературы.

В качестве непосредственной иллюстрации можно привести слово «смерть», позволяющее реконструировать следующие этапы своей качественной эволюции.

В фольклоре, мифологии, древней литературе в силу синкретизма миропонимания древних лингвистический знак «смерть» адекватен следующему элементарному значению: прекращению, отыманию жизни как таковому, имеющему смысл лишь в этих семантических и функциональных рамках и ни в каких иных. Если наступила смерть и прекратилась жизнь, то этот факт подразумевал именно прямое, а не переносное значение выбывания того или иного героя из борьбы, из общего дела, отчего трудно становилось друзьям и легче врагам в их взаимном противоборстве. Прекращалась также и линия повествования, связанная с выбывшим участником житейской или героической драмы.

В дальнейшем, с развитием целого комплекса естественных и гуманитарных наук, одномерное восприятие смерти превратилось в многомерное, многозначное и полифункциональное понятие с его дифференциацией биологического, физиологического, психологического, философского, этического, эстетического и других аспектов.

Так, у Шекспира в результате культурогенной сатурации оно демонстрирует все коннотативные оттенки семантической полиморфности и функциональной многомерности.



В функциональном плане понятие «смерть» дает новую проекцию соотнесения в единой оппозиции с понятием «жизнь», и пронизывает всю драматическую структуру художественного литературного текста (см. «Гамлет»), что создает поле психологического напряжения, масштаб которого выражается «гамлетовским» вопросом «Быть или не быть», нависшим как дамоклов меч над личностью героя.

Гете повторил эту драматическую коллизию в своем «Фаусте», введя композиционные (общетекстовые) координаты смерти и жизни в своем собственном оригинальном исполнении: «Мгновение, остановись! Ты – прекрасно!». Но важнейшим нововведением Гете было создание не только духовной, интеллектуальной ипостаси смерти, но и ее физического воплощения в облике Мефистофеля, готового в любой момент отнять жизнь у Фауста. Оба этих момента постоянного соприсутствия смерти, а также факт перерождения Фауста, прохождения жизни через смерть дает новый качественный признак «смерти» – объемность и многомерную глубину этого понятия. Гете как бы говорит: «Вот так смерть наслоилась на человеческое существование, на его плоть и дух, но тем дерзновеннее должен быть его порыв к свету, к самосовершенствованию». Как мы видим, это уже контрасты иного уровня.

Пушкин похожим образом материализует смерть, что свидетельствует об аналогии категориальных форм и содержания в мышлении поэтов разных эпох и разных народов, например, в своих «Маленьких трагедиях» в облике чумы, завистника, скупца, золота, Каменного гостя. Но Пушкин делает и еще один последовательный шаг в сторону функционального структурно-композиционного расширения смысла «смерти» в художественном тексте. В оппозиции «смерть – жизнь» он еще более актуализирует значение промежуточных компонентов типа «любовь», «встреча», «расставание», «ссора», «конфликт», «угроза», «поединок», доводя фактически технику концептуально-рационалистического замысла до «серийной техники», что позволило ему создать особую структурно-композиционную, рационалистическую «грунтовку» своих произведений, в частности, всего болдинского цикла «драматических опытов».

Благодаря лингвистическому знаку «смерть», его широкому понятийному и функциональному полю Пушкин завершил создание новой структурно-художественной сущности, базового пласта, нижнего уровня текста, который можно обозначить как концептуальный, онтологический, рациональный и противопоставить его верхнему, перформативному, эстетическому, эмоциональному, что оказалось принципом построения любого художественного произведения. (Само собой разумеется, что время, эстетическая идеология эпохи накладывает отпечаток на данную структурацию, имеющую непосредственно материальное, онтологическое выражение или чисто рационалистическо-реляционное отношение, как это видно в искусстве модернизма, современном искусстве XX века.)

Следовательно, рассмотрение словесной единицы на широком фоне синхронных и диахронных эпистемологических координат позволяет наиболее адекватно описать всю гамму культурогенных наслоений на смысловую и функциональную спецификацию художественного текста и его структурообразовательный статус и осуществить его культурогенную структурную реконструкцию.

Таким образом, познавательная и культурно-эстетическая деятельность человека не может не отразиться на структуре художественного текста и не обогатить его функциональной полнотой, многомерным и многоуровневым содержанием.

Нижний, концептуальный уровень можно по праву назвать собственно рациональным аспектом художественного текста, а также анализировать его в качестве одного из важнейших структурных компонентов глобальной художественной текстовой организации, в том или ином виде присутствующих в любом частном художественном тексте – в большей или меньшей степени выраженности, в актуализированной или слабо актуализированной позиции, в четком соотношении с эмоцией или в менее четком и т.д.

Тем самым диагностирована рационально-культурогенная «глубина» художественно-литературного текста, его нижний уровень, культурный «экстерьер», спроецированный на культурогенную сферу и на общечеловеческий культурный интертекст.

Вычленение, материализация собственно рационального нижнего уровня оказались эстетико-методологическим ключом к разгадке многих филологических загадок, заданных нам таинственной природой искусства и художественного творчества.

Так, соотношение рациональности – эмоциональности текста может быть приложимо к синхрональной вертикали искусства, к его сугубо качественному измерению, к глубинному «эхолотированию» интерпретируемого нами литературного текста, являясь существенной интерпретантой художественной структуры на вариантном и инвариантном уровнях. Думается, что поле приложения диагностированного нами структурно-модального кода соотносимо с кардинальными искусствovedческими, искусствометрическими, аналитико-информационными, продуктивно-репродуктивными и генеративными проблемами, обще- и частно-теоретическими аспектами художественно-семантической структуры текста, теорией текста, ее институциональными проблемами и потребностями, короче говоря, со всем тем гносеологическим магическим кругом, которым незримо опоясан литературно-художественный текст как многоплановое и универсальное, сложнейшее явление общечеловеческой культуры.

Структурно-генетический код пронизывает искусство по всем горизонталям и вертикалям, если можно так выразиться, учитывая его качественные и количественные параметры. Возьмем хотя бы один аспект художественно-семантической иерархии – искусствометрию, которая предложила в свое время научной общественности, возможно, самый блестящий филологический эксперимент – текст на предсказуемость, позволяющий отличить гения от негения, но затем из-за недостатка теоретических предпосылок отошла на позиции скучной эмпирии и накопления опыта.

Проложить раздел по сугубо формальному признаку между гениями – с одной стороны, и негениями – с другой, легко и просто благодаря указанному тексту. Но что это дает нашему исследовательскому разуму? Что можно понять из этой дифференциации? Фактически подобное разделение невозможно не только по социально-этическим, но и сугубо эстетическим меркам, поскольку и там, и там окажутся существенными более тонкие дифференциальные оттенки, требующие качественное различие близко стоящих деятелей искусства.

Пушкин и Мандельштам, возможно, окажутся гениальнее Лермонтова и Пастернака, поскольку концептуально-рационалистический план их художественных текстов изобретательнее, но чей холодный аналитический рассудок посягнет на их социокультурную «парность», на генетическую нерасторжимость их творчества? Как в музыке Бетховен лишь после Моцарта, так и в поэзии Лермонтов только после Пушкина, Пастернак после Мандельштама «самодостаточны» в своем самовыражении и в совершенстве своего поражающего воображение искусства. Такого рода следование одних художников за другими оказывается своего рода принципом построения искусствометрических иерархий, в которых за каноном следует комментарий, черно-белая «законодательная» графика сменяется хроматикой индивидуально-психологических интерпретаций, упорядоченность – хаосом.

В свете глобальных онтологических проблем искусства рацию и эмоцию во взаимодействии и взаимосменяемости, единстве и противоположности способны, как нам представляется, вывести на магистральный гносеологический путь различия качества и количества в художественном творчестве, вертикали и горизонтали, порядка и энтропии, ума и сердца, строгой светотеневой графики и хроматической роскоши.

Для начала следовало бы определить семиотический тип художественного мышления, рационалистический или эмоциональный, свойственный тем или иным эстетическим направлениям, тем или иным творческим личностям, чтобы затем заполнить «диаграмму» эстетической эволюции точными научными данными.

Структурно-генетический код художественной модальности позволяет это сделать, поскольку сочетание в нем неизменности нижнего рационального уровня и регулярного «истирания» под влиянием эстетических закономерностей или «капризов» времени верхнего, перформативного уровня дает нам возможность проследить эволюцию искусства с гипертрофией того или иного качества. Благодаря этому периоды строгого рационализма, где рация является доминантой, сменяется на периоды, в которых преобладает чувственное, душевное и духовное смятение, преобладает хаос, и художник (или целая художественная эпоха) избегает законодательных канонов и черно-белой графики, обретая эмоциональную и душевную стабильность в колористическом и душевном богатстве оттенков и тонов, в тончайших эстетических сублимациях. Соединяющий воедино все три главнейших этапа человеческой культуры – древней, классической и современной – модальный код позволяет делать подобные глобальные эстетико-типологические наблюдения.

И Пушкин с Лермонтовым соотносятся так же, как соотносится рассудочное и душевное, сердечное с их изумительной способностью все понять и все простить, заполнить ярким светом доброты все мироздание, обнять в горячей любви все человечество.

Сравним близкие по тематике, стилю и музыкальности, по тонкому «переживанию» природы и космическому эгоцентризму знаменитое стихотворение А. С. Пушкина «На холмах Грузии лежит ночная мгла» и изумительное лермонтовское «Выхожу один я на дорогу». Первое кажется «холодным», второе – «горячим». Модально-структурологический код позволяет выявить исключительно ясную по семантической графике, светотеневую контрастацию «ночная мгла» и «мне... светло» и удвоение этого контраста, проведенного уже в «сердечном регистре» «Мне грустно и светло» и т.д. в первом случае, во втором – тончайшую психологическую живопись, пренебрегающую, однако, строгими рационалистическими законами противопоставления света и тени, жизни и смерти, Эроса и Танатоса, но зато с отчаянным криком одиночества, направленным в далекий космос: «Ночь тиха», «душа внемлет Богу», «звезда с звездой говорит», - ни малейшего намека на черно-белые, слепящие глаза контрасты.

Сверкание алмазной кристаллографической решетки пушкинских поэтических «друз» и тончайшая душевно-психологическая живопись художника, не исследующего внутренний или внешний мир, как делает это его старший собрат, а сопоставляющего себя с этим миром и противопоставляющего себя ему в своем душевном томлении, сердечном одиночестве, того художника, который лишь регистрирует свои полные чувства и переживания, а не заглядывает, как Пушкин, в их рационалистическую, умопостигаемую сущность, - вот рубежи различий, которые мы переходим или не переходим в своей неизменной любви к Пушкину или Лермонтову. Сравним их еще раз в живом, неинтерпретативном естестве:

На холмах Грузии лежит ночная мгла;  
Шумит Арагва предо мною.  
Мне грустно и легко; печаль моя светла;  
Печаль моя полна тобою.

Как мы видим, даже божественная тишина ночи контрастирована шумом гордой Арагвы – все не так, как у Лермонтова!

Выхожу один я на дорогу;  
Сквозь туман кремнистый путь блестит;  
Ночь тиха. Пустыня внемлет богу.  
И звезда с звездой говорит.

В небесах торжественно и чудно!

Спит земля в сиянье голубом...  
Что же мне так больно и так трудно?  
Жду ль чего? Жалею ли о чем?

Рядом стоящие годы – 1829 и 1841, рядом стоящая фразировка, интерпунктуация, смысловая периодика и собственно смысл разводят, однако, рядом стоящих гениев поэтического слова: одного – к «отцу нашему Шекспиру», к праистокам художественного рационализма, другого – к Есенину, в наш грешный и смятенный век.

Мы глубоко убеждены в том, что разум и чувство нерасторжимы в истинном произведении искусства, а язык и эмоция в искусстве и в жизни сочетаются столь же естественно и органично, как язык и умозаключение.



*Шановалова Е.Ю.*  
*Донской государственный технический университет*  
*Ростов-на-Дону, Россия*

*Тазапчян Р. М.*  
*Донской государственный технический университет*  
*Ростов-на-Дону, Россия*

## **ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ БАКАЛАВРОВ**

**Abstract.** The realization of RFL Standarts is carried on preparing the teaching programs for each level with the required number of competences.

Как и в случае с другими дисциплинами, наполнение дисциплины «Русский язык как иностранный» определяется государственными Стандартами, состоящими из перечня фактов изучаемого языка и свода требований к уровню владения видами речевой деятельности. Однако для решения узкопрактических задач обучения содержание этого документа должно быть методически эксплицировано, для чего существует практика подготовки различного рода методических материалов – учебных программ, упорядочивающих процесс обучения. Их организационный потенциал заключается в методической интерпретации Стандарта за счет, во-первых, отбора языковых единиц и уточнение контекстов, где бы эти единицы и действия обращения с ними были бы актуальны, во-вторых, сегментацию учебного материала для его дозированного предъявления в рамках академических периодов обучения (семестры, курсы), установки преемственности в процессе формирования языковых навыков и коммуникативных умений.

Для уяснения механизма подготовки таких программ по дисциплине «Русский язык как иностранный» и определения факторов, которые на него воздействуют, воспользуемся методологией популярного в настоящее время так называемого компетентностного подхода. Специфика этого подхода заключается в особом, комплексном представлении целей обучения, отражающих современное представление о профессионале. К важнейшим характеристикам профессионала сегодня относят следующие: стремление к самообразованию на протяжении всей жизни, владение новыми технологиями и понимание важности их использования, умение самостоятельно принимать решение, успешно адаптироваться в социальной и профессиональной среде. В результате учебные программы той или иной дисциплины ориенти-

руются на целый список задач, способность к решению которых признается компетентностью в той или иной области и составляет основу для отбора содержания обучения.

Мы полагаем, что в случае с дисциплиной «Русский язык как иностранный» ситуация несколько иная и считаем целесообразным рассмотреть факторы, оказывающие влияние на характер компетенций и, следовательно, на предметную область изучаемой дисциплины. К таким факторам, на наш взгляд, относятся, прежде всего, специфика дисциплины и форма вузовского обучения, к которой она (дисциплина) имеет отношение. Рассмотрим эти факторы поочередно.

Двухуровневый характер современной системы высшего образования, обязательный для всех стран-участниц Болонской Конвенции, предполагает деление процесса обучения в вузе на два этапа. Будучи последовательно связанными, программы бакалавриата и магистратуры имеют свои специфические черты, критически влияющие на содержание целевых компетенций, формируемых у обучающихся и, следовательно, регламентирующих их возможности в послевузовский период, как в академическом, так и в производственном плане.

Согласно международным стандартам, квалификация «Бакалавр» свидетельствует о получении полного высшего образования в той или иной сфере профессиональной деятельности. Однако в отличие от квалификации «Магистр», позволяющей ее обладателю заниматься в большей степени научно-исследовательской работой и предполагающей, соответственно, получение узкопрофессиональных знаний в данной сфере, квалификация «Бакалавр» ориентирована на деятельность практикоориентированного характера. С этим связано увеличение практических знаний в процессе обучения, а будущая работа носит скорее исполнительский характер, нежели управленческий.

В качестве основных задач для успешного профессионального позиционирования бакалавров могут быть названы следующие:

производственно-практическая, связанная с выполнением должностных обязанностей, соответствующих избранной специальности на рабочем месте;

информационно-аналитическая, связанная с осуществлением первичной оценки профессионально ценных документов с точки зрения актуальности информации, реферированием и аннотированием этих документов, составление аналитических тематических отчетов, обзоров, справок по материалам средств массовой информации, а также применением информационных технологий для обеспечения профессиональной (специальной) деятельности, организацией информационно-поисковой деятельности, направленной на совершенствование профессиональных умений в области избранной специальности;

научно-исследовательская, направленная на изучение и критический анализ в профессиональных целях материалов исследований в области избранной специальности, выполненных на русском языке, а также реализация и соответствующая презентация самостоятельных исследований по актуальной научной тематике, регулярный сбор, анализ научной информации на русском языке с целью постоянного повышения профессиональной квалификации в послевузовский период;

научно-методическая, обеспечивающая возможность презентации профессионально-производственного и научного опыта в рамках возможных программ академической мобильности.

Дисциплина «Русский язык как иностранный» является обязательной для иностранных граждан на протяжении всего периода их обучения в системе российского высшего профессионального образования. Однако она существенно отличается от других дисциплин, составляющих предметное содержание профессиональной подготовки в вузе. Особенность дисциплины «Русский язык как иностранный» проявляется, прежде всего, на функциональном уровне. В данном случае имеется в виду следующее. В отличие от других дисциплин, целью которых является формирование профессиональной компетенции, от качества которой зависит,

насколько успешным окажется профессиональное позиционирование выпускника. Задачей интересующей нас дисциплины является формирование компетенции коммуникативной, которая служит средством формирования компетенции профессиональной, обеспечивающей возможность получения высшего образования на неродном языке. Причина такого положения дел заключается в следующем. Важнейшей особенностью речи является ее «встроенность» в предметную деятельность, ее зависимость от последней, вследствие чего происходит отбор средств для формально-языкового кодирования актуальных для каждой предметно-профессиональных отраслей смыслов. В каждом случае использования языка в профессиональной сфере набор формальных средств конкретизируется в соответствии с требованиями отдельных специальностей (или группы специальностей). Такая дифференциация, однако, не исключает, а напротив, предполагает действие системных законов, актуальных для языковой (кодовой) системы, знание которых является предметом обучения для РКИ.

Обучение в высшей школе направлено на формирование научного мировоззрения, обеспечивающего его adeptов высоким показателем предметно-деятельностного и ценностно-ориентационного единства. За счет этого носителей научного мировоззрения отличает однородное представление о целях деятельности и возможных путях их практической реализации, что позволяет выпускнику вуза интегрировать в профессиональные сообщества.

Исключительная особенность «РКИ» заключается в том, что данная вузовская дисциплина гарантирует (в случае ее успешного освоения) способность соответствовать конвенциональным нормам общения и в других, непрофессиональных сферах, таких как социально-культурная, социально-бытовая.

Из сказанного следует, что применительно к дисциплине «Русский язык как иностранный» в рамках бакалаврской подготовки количество компетенций может быть ограничено следующими:

**ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ**, что означает владение русским языком как иностранным в объеме, обеспечивающим скорейшую адаптацию в социокультурной сфере русскоязычной среды, которая предполагает решение коммуникативных задач, связанных с медицинским обслуживанием, общественным транспортом, организацией досуга, сферой услуг, общественного питания.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ** компетенцией, соответствующей видам профессиональной деятельности, что означает владение русским языком как иностранным в объеме, обеспечивающим скорейшую академическую адаптацию в русскоязычной среде, которая предполагает решение коммуникативных задач, связанных с получением избранной иностранным гражданином специальности по выбранной программе высшего профессионального образования.

### **Литература:**

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. - М.- СПб, 1999.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второго уровня. Общее владение. - М.- СПб, 1999.
3. Кудрявцева Е.И. Компетенции как ключевой элемент образовательного стандарта // Развитие человеческого потенциала системы высшего образования: Сборник докладов II научно-практической конференции.- Биробиджан, 2010.
4. Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002.



**Шаханова Р.А.**

доктор педагогических наук, профессор  
Казахский национальный педагогический  
университета им. Абая  
Алматы, Казахстан

**Абишева С.Д.**

доктор филологических наук, профессор  
Казахский национальный педагогический  
университета им. Абая  
Алматы, Казахстан  
**Макатаева Ш.М., магистрант.**

### «У МОЕЙ ПЕСНИ ВЫРАСТАЮТ КРЫЛЬЯ...»

**Abstract:** Research of poetry of the outstanding Kazakh poet of the XX century of M. Makatayev allows to understand its national and art phenomena. Authors of article tell about the biography of the poet, his childhood. In article «At my song wings grow» subjects of the Homeland and love of the poet which transfer Makatayev's high spirituality are investigated.

Выдающийся поэт второй половины XX века Мукагали Макатаева является символом Казахстана и казахского народа. Великий сын великой казахской земли, щедро одаренный ее любовью и одаривший ее своим ярким талантом [1-4]:

О чудо

Летнего рассвета!

Воспрянув, много раз я крылья расправлял.

В поэзии Макатаева можно выделить ряд тем и мотивов, которые проходят через все его творчество [5]. Обратимся к трем из них: это тема детства, тема Родины и тема любви.

«**Я вырос в песенном разнотравье Карасаза**». Макатаев родился 9 февраля 1931 г. в селе Карасаз Алматинской области. Заповедная красота Карасаза стала источником поэтического дара Мукагали. Как он воспевал «счастливый край» своего детства:

Мой Карасаз! Мое невысказанное чувство,

Ты счастье, которое я искал!

Карасаз – малая родина Макатаева, помогавшая ему в самые трудные минуты жизни. Она дала ему крылья и предначертала судьбу поэта: «Пой обо мне», – словно просила темная вода, «Пой обо мне», – словно просил густой камыш».

Первоначально детство Макатаева было безоблачным. В стихотворении «Родная земля», обращаясь к Карасазу, он так вспоминает о нем: «Коня, сделанного из прутика, я оседлал, я рыбу ловил, В реке и лесах твоих резвился». Только шалости и проказы, связанные с ощущениями детства, могли оставить счастливый след в душе человека, уже ставшего взрослым: «Мы были босоногими детьми, когда гоняли коз, Когда кидали в окна камни». Макатаев любил мир своего детства и искренне тосковал по нему: «О детские годы мои, соскучился я по вас!» И именно воспоминания о детстве породили многие образы его поэзии:

Смотри, плача и рыдая, детство стоит

На обрыве, с которого мы прыгали в воду.

Война все изменила в жизни Мукагали. Ему было 10 лет, когда отец ушел на фронт, и

все тяготы жизни легли на плечи подростка. Как все мальчики военного поколения, он рано стал взрослым, осознав, что в доме, где одни женщины и дети, теперь остался за мужчину. И как горько поэт восклицал, вспоминая то время: «Помню все – и землю мою, и жизнь мою, Только не помню – смеялся ли, плакал ли я. Только не помню – Было ль детство у меня?».

Отец Макатаева погиб на фронте. И с тех пор Мукагали никогда не забывал, что он – «солдатом зажженный огонь», – не имеет права просто так погаснуть и исчезнуть. Может быть, именно в этот момент к нему пришло неосознанное понимание бессмертия, воплотившееся позже в творчестве.

По воспоминаниям матери поэта, в четырнадцатилетнем возрасте Макатаев серьезно увлекся поэзией. Вдохновение он черпал из окружающего мира и из книг. Мукагали очень любил читать Абая, Ауэзова, Сейфуллина, Мусрепова. Прекрасно зная русский язык (выучил самостоятельно), запоем читал русскую литературу, особенно поэзию Пушкина, Есенина, Блока. Из зарубежной литературы интересовался творчеством Гейне, Гете, Дюма, Гюго, Байрона, Драйзера, Стендаля, но предпочтение все-таки отдавал Бальзаку, Лондону и Шекспиру. В одном из писем Макатаев признается: «Да, я люблю литературу. Превыше нее для меня ничего нет».

В 1948 г. Макатаев окончил в Нарынколе школу-интернат. Рано женившись, он остался в ауле. Работал в конторе, потом был учителем русского языка в школе, корреспондентом районной газеты. После переезда семьи в 1962 г. в Алматы его профессиональная деятельность тесно связана с литературным творчеством: диктор на Казахском радио, журналист в газете «Социалистік Казакстан», сотрудник журнала «Жулдыз», руководитель совета по делам молодежи в Союзе писателей.

Несмотря на смену внешних обстоятельств, постоянен Макатаев был в главном – беззаветной любви к поэзии. Он все время пишет стихи и часто публикуется на страницах журналов и газет. Начиная с 1962 г., когда вышла первая книга, до 1976-го – последнего года жизни Макатаева, увидели свет восемь стихотворных сборников поэта. Среди них – «Приветствую вас, друзья!», «Когда лебеди спят», «Свет мой», «Печаль сердца», «Жизнь-поэма» и другие. За двадцать пять лет работы в литературе Макатаев написал более 1 000 стихотворений. Он стал автором таких поэм, как «Ильич», «Раимбек! Раимбек!», «Горный орел», «Беглец», «Мавр», а также рассказов и повестей, пьесы «Прощай, любовь», статей по вопросам современной казахской поэзии. Перевел первую часть «Божественной комедии» Данте. Занимался переводами из В. Шекспира, У. Уитмена, восточных поэтов, русских поэтов-современников. Художественный талант его проявился многогранно.

С первых же отдельных стихотворений и поэтических книг определился неповторимый макатаевский голос. Чистота и ясность, простота в выражении самых глубинных человеческих чувств и переживаний поражают читателя, прикоснувшегося к чуду его поэзии.

**«Я всегда пою Отчизну мою – Казахстан».** Макатаев воспевал любовь и дружбу, поэзию и природу. Но особое место в его творчестве занимает тема Родины. В стихотворении «Мысли, рожденные родной землей» Макатаев говорит, что открыл двери в большой мир через мир своей маленькой Вселенной – золотую колыбель Карасаза. Рожденная здесь поэзия – свидетельство его огромной любви к родной земле, которая его, птенца, вырастила и помогла обрести крылья:

Родная земля, когда смотрю на твои просторы,  
У меня, у моей песни вырастают крылья.

Макатаев никогда не переставал восторгаться красотой родного края. В дневниках он нередко писал о влиянии родной природы на его душу: «О, мой создатель, благодаря тебе я впервые увидел величие и красоту природы! Моя первая любовь – родная моя земля, чистая,



как родник!»).

Поэзия Макатаева несет в себе огромный заряд патриотизма, основными составляющими которого являются любовь к своему народу и родному языку. В стихотворении «Родина моя» поэт говорит: «Я всегда пою Отчизну мою – Казахстан». На этой священной земле все народы (казахи, русские, узбеки) – это друзья-братья. Мудрость дружбы и родства была завещана казахам их великими предками. Написанное почти сорок лет назад стихотворение Макатаева сегодня, на новом витке исторического развития, звучит очень современно.

Поэт считал, что человек в долгу перед Отчизной и обязан отдать ей огонь своего сердца. И он посвятил жар своей поэзии Родине. Поражает то, что высокий патриотизм является абсолютно органичным свойством его стихов. Макатаев учит, как по-настоящему надо беречь Родину, которая взрастила его душу, стала источником вдохновения: «Взледев меня, взрастила ты, Великая Родина».

Что такое Родина по Макатаеву? Ответ можно найти в стихотворении «Моя Родина». Дух и культура, язык и история, удивительная по красоте земля и талантливый народ – это Родина. Казахская земля жива потому, что на ее страже всегда стояли великие казахские сыны, перед которыми поэт склоняет голову. Он счастлив и горд, что родился на этой земле. При мысли об этом сердце поэта, как птица, рвется из груди, а в душе его песней звучит слово «Родина!».

Родина для Макатаева – это и казахский народ: «Народ мой! В тебя я влюблен!» Поэт ласково называет его «Мой народ-младенец». С теплотой говорит о нем: «добродушный мой народ». Народ – его защита и опора, его крепость: «Мой Дом – Народ мой». Поэт не может жить без него: «Мой родной народ, В разлуке я скучаю». Народ – его единственный друг. Макатаев ведет неустанный разговор с ним: «Судьба, ты меня пока не тревожь, Дай поговорить по душам со своим народом!» Именно народ по-настоящему понимает и ценит поэта. И связь между ними неразрывна: «Во мне твой голос, твои песни, Мысли твои во мне живут».

Макатаев верит в казахский народ, в его будущее и старается быть нужным ему. В дневнике он пишет: «В моих мыслях есть лишь одна мечта. Это быть полезным своему народу. Только ему хочется рассказать всю правду. Народ мой, как донести мне до тебя свой голос?» [3, 361]. Поэзия, рожденная в недрах национальной традиции и национального сознания, – единственное, что может дать поэт своему народу, и в этом он видит способ служения ему.

Счастье Макатаева заключается в том, чтобы жить в своем Отечестве со своим народом. Но превыше этого для него – счастье самого народа и родной земли. Сколько в этом благородства и настоящего патриотизма! Неиссякаемая любовь поэта к родной земле, к своему народу глубоко трогают душу. Поистине – нам есть чему учиться у Макатаева!

**«О, любовь моя – белокрылая птица».** Поэзия Макатаева пленяет искренностью чувств, завораживает пронзительной интонацией, покоряет своей гениальной простотой, неповторимым обаянием. Она хватается за душу и не отпускает, потому что она настоящая. Не об этом ли рассуждал и сам поэт: «Мнимое переживание, мнимая любовь и радость, мнимый патриотизм и т.д. – враг поэзии. Не надо творить ради расположения публики, а надо ради расположения Духа. Каждый пишущий человек может рассмешить, разволновать читателя (это зависит от его мастерства), но чтобы войти в его душу, прочно остаться в его памяти, надо быть предельно откровенным, душевным и понятным» [3, 394]. Доступность, о которой пишет поэт, заключается в простоте формы и в особой простоте передачи самых земных переживаний, пропущенных через живое и трепещущее сердце поэта.

Рождение любимой казахским народом проникновенно-грустной песни «Вспомни обо мне» имеет особую историю, в которой, если можно сказать, приняло участие божественное провидение и онтологический закон парности. Незадолго до смерти Макатаева пересеклись пути двух выдающихся казахских сынов.

Осенью 1975 года знаменитый композитор Нургиса Тлендиев обратился к поэту Мака-таеву с предложением: «Мукаш-батыр! всю глубину твоих стихотворений я только сейчас по-настоящему понял, только сейчас как будто бы их узнал. Каждое твое слово близко и понятно народу, оно простое. Тогда почему же не перевести их в песни, которые постоянно бу-дут на устах твоего народа? Как ты на это смотришь?» [6, 186].

После этого разговора композитор пригласил Макаатаева к себе домой, и оба решили: чтобы творческий процесс не прерывался, во время работы Мукагали будет жить у Тлендие-ва. За период тридцатидневного сотрудничества поэт и композитор написали такие извест-ные песни, как «Сарыжайлау», «Приветствую тебя, Жетысу», «Не погаснет, бабушка, твой очаг», «Пусть не будет войны», «Приди, проказница, в мои Алатау», «Домбра – мой друг», «Я вас ищущу». Тлендиев, вспоминая эти вдохновленные и насыщенные творчеством прекрас-ные осенние дни, с теплотой пишет о детской непосредственности и застенчивости Мукага-ли, о его великом трудолюбии и мощи его таланта.

Композитор не подозревал, что это были последние месяцы жизни поэта. Смерть Мака-таева в марте 1976 года стала для Тлендиева таким большим ударом, что он слег в больницу, где провел около двух месяцев. Спустя время, впервые собираясь после всех этих драматичес-ких событий на работу, композитор обнаружил в кармане пиджака письмо, написанное рукой Мукагали: «Ага, это я. Моя болезнь обостряется. Не знаю, что будет. По возможности обрати-те на это внимание». К письму прилагался второй вариант стихотворения «Вспомни обо мне», написанный в марте 1975 года. В нем в отличие от первого (1966) еще пронзительнее звучали трагические интонации одиночества и голос поэта, заклинающего помнить о нем:

Когда в печальном одиночестве пойдешь  
В наполненный печалью лес,  
Думай, что я есть в этом мире,  
Не верь словам о том, что меня нет.

Макаатаев и Тлендиев (поэт и композитор) начинают с одной и той же высоты, называе-мой душа человека, суть которой определяет единый национально-философский образ – об-раз природы. Именно природа – буйствующая весна, проливной дождь, цветы и небо, летний лес, опадающая листва, первый снег и зимнее утро – служит в стихотворении толчком к вос-поминанию.

Неумолимая смена времен года, бесконечное их движение, печальное присутствие ду-ши и голоса Макаатаева уже сами по себе определяют протяжно-грустную мелодию Тлендие-ва. Благодаря духовному завещанию поэта стихотворение «Вспомни обо мне», обретшее му-зыкальное воплощение в проникновенной музыке Тлендиева, стало поистине народным произведением.

Смысловой и философской основой песни-прощания Макаатаева является неизбывная любовь к жизни. В одном из стихотворений поэт говорит о всех невзгодах жизни, о ее горечи и несправедливости, но несмотря на это восклицает: «Я в жизнь влюблен».

Любовь в поэзии Макаатаева – это глубоко драматическое чувство, наполненное тоской и безысходностью. Любовь еще сильнее подчеркивает одиночество Макаатаева. Только в при-роде и через природу возможно соединение влюбленных. Она – посредник между ними. В стихотворении «Укрывшись тоски болезненным чекменем...» влюбленный согласен на раз-луку в бытийном мире, если его любимая будет царить в мире природном:

Если не увижу тебя, ну что ж,  
Только солнцем останься в небе моем.  
И тогда можешь думать, что меня нет.  
И тогда он сможет превратиться в облако и станет ловить лучи солнца, и тогда он мо-

жет «превратиться в непрекращающийся ливень». Великое самопожертвование во имя любви не спасает от разлуки.

Макатаев – поэт-пантеист. К женщине он относится, как к явлению и стихии природы. В стихотворениях «Ты была подобна цветку розы...» и «Твои глаза рождены из глубокой бездны...» природа служит своеобразным «строительным материалом» в создании облика женщины: кажется, что она нарисована из красок природы.

Стихотворения о любви у Макатаева составляют золотой фонд его поэзии и при этом поражают своей малочисленностью. Пытался понять и объяснить причину этой малочисленности и сам поэт. Может судьба обошла его любовью:

Я не научен судьбой любить по-настоящему.  
 Нет в моей душе огня любви?  
 Может не испытал он в полной мере чувства любви:  
 Я говорил, что любовь живет во мне,  
 Но не случилось без памяти влюбиться;  
 Да, моя любовь не родилась,  
 Да, моя любовь прошла мимо?

И в то же время только от любви ждет и просит помощи (стихотворение «Жива ли ты еще?») и только от любви хотел бы умереть поэт (стихотворение «Любовь...»).

В чем заключается неповторимость стихотворений Макатаева о любви? Нам кажется, что здесь важно не столько выискивать адресат, сколько понять самого поэта, окунуться в мир его души и переживаний. В одной из дневниковых записей Макатаев так определил сущность своей поэзии: «Тут и горести и радости моей души, которые я думаю, должны отражаться в чужих сердцах» [3, 361]. С другой стороны, через любовь происходит понимание поэтом самого себя, осознание своего места в жизни, в результате которого происходит некий невидимый сдвиг, и тогда любовная тематика обретает новое – философское – наполнение.

Любовь для Макатаева – понятие универсальное и многомерное. Ведь вся его поэзия пронизана любовью – любовью к жизни, к поэзии, к женщине, к природе, к отчизне, к матери, к детям, к своему народу, к родному языку и родной культуре. Трудно сказать, что из перечисленного является главным. В совокупности они составляют единое целое – человеческое бытие. Любовь к бытию, любовь к жизни во всех ее проявлениях – в этом заключается суть поэзии Макатаева, которая по сущности и существу своему является философской.

В стихотворении «Ты моя», где предстают двое – Он и Она, они словно перетекают друг в друга, составляя одно целое. Но есть третий – подлый, чужой, который способен вторгнуться в мир поэта, где царит любовь, и разрушить его. Поэт беззащитен, и только любимая способна ему помочь. Отсюда это ощущение печали, тревоги и боли, которое размыкает камерную тему любви и заставляет задуматься о судьбе поэта.

Это стихотворение написано в промежутке между двумя дневниковыми записями. Первая от 21 апреля 1972 г.: «Что случилось?! Чего не хватает?! Сволочи!!» [3, 361]. Вторая от 22 февраля 1973 г.: «... все, что есть у меня, ребенок мой, моя возлюбленная, благо мое – это ты, моя поэзия, только б тебя мне сохранить. И тебя хотят убить, что ли?! Нет, этого не может быть, а если это так, то зачем мне радость оставшейся жизни» [3, 361]. Это любовь не только к женщине, но и ко всем явлениям бытия. Мерцание и игра смыслов – это есть результат философского понимания им любви и высшего ее видения.

Значение поэзии Макатаева в XXI веке наиболее точно определяют слова одного из его почитателей: «Началась вторая жизнь поэта. Мукагали сегодня – легенда. Мукагали сегодня – истина. Мукагали сегодня – Коран». Вся поэзия Макатаева – это гармония любви и созидательного смысла, в которой отражается личность поэта, творившего бессмертие. И эта поэ-

зия всегда современна и вечно живет в мире, который поэт любил и которому завещал в любви вспоминать о нем.

### **Литература:**

1. Макаатаев М. Шығармаларының төрт томдық толық жинағы, Т. I. - Алматы, 2001.
2. Макаатаев М. Шығармаларының төрт томдық толық жинағы, Т. II. - Алматы, 2001.
3. Макаатаев М. Шығармаларының төрт томдық толық жинағы, Т. III. - Алматы, 2002.
4. Макаатаев М. Шығармаларының төрт томдық толық жинағы, Т. IV. - Алматы, 2002.
5. Абишева С.Д. Основные темы поэзии М. Макаатаева // Рухани мұра және қазіргі мәдениет: текстология, ігеру, зерртеу – Духовное наследие и современная культура: текстология, освоение и изучение. – Материалы Междунар. научн. симпозиума. – Алматы: МОН РК, ИЛИИ им. М. Ауэзова, ИМЛИ им. М. Горького, 2006. – 191-198.
6. Мұқағали: Естеліктер. – Алматы: Жазушы, 1995.



*Шекербекова Ш.Т.*

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Казахский Национальный педагогический университет имени Абая*

*Алматы, Казахстан*

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ К РАБОТКЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ**

**Abstract.** In article training of teachers of informatics for creation of electronic manuals is considered. It is provided the main operating modes of the electronic manual. It is considered some main works of creation of electronic manuals during studying of disciplines "Technology of creation of electronic educational editions" and "A technique of teaching of informatics". It is brought as electronic manuals and what include information are under construction and and what parts contains.

Одним из перспективных направлений развития современной образовательной системы является использования электронных учебных пособий. Объективное исследование влияния электронных учебных пособий на образовательный процесс предполагает анализ особенностей современных электронных учебных пособий.

Электронные учебные пособия (ЭУП) — это программно-методический обучающий комплекс, предназначенный для самостоятельного изучения студентом учебного материала по определенным дисциплинам [1]. Электронное учебное пособие - это образовательное программное средство, предназначенное для представления учебной информации, закрепления полученных знаний и умений, учитывающее индивидуальные возможности и предпочтения обучаемого, осуществляющее контроль и коррекцию процесса обучения.

Важно подчеркнуть, что электронное пособие — это не электронный вариант книги, где все информация с печатного варианта переведена в электронный или есть возможностью перехода из оглавления по гиперссылке на искомую главу. В зависимости от вида проведения учебного занятия (лекция, семинар, тест, самостоятельная работа) сам ход занятия должен быть соответствующим образом построен для достижения эффекта от использования такого пособия. При грамотном использовании электронного учебного пособия оно может стать мощным инструментом для самостоятельного изучения большинства дисциплин.

лин, особенно, связанных с информационными технологиями.

Электронное пособие используется для достижения наибольшего эффекта, поэтому оно должно быть структурировано по-другому, нежели стандартное печатное пособие.

Электронное учебное пособие (ЭУП) должно обладать развитой системой помощи (по использованию программы в процессе обучения и по изучаемым вопросам дисциплины), системой сбора и обработки статистической информации (об отдельном обучаемом, группе и потоке учащихся), накапливающее сведения об ошибках при работе с обучающей системой и допускаемых обучаемыми в ходе выполнения работы по усвоению учебного материала (теоретического и практического).

Электронные учебные пособия реализуют три основных режима работы:

- самостоятельная работа обучаемых с материалами ЭУП, без организации проверки полученных ими знаний и умений со стороны учителя (преподавателя);
- совместная работа всех участников образовательного процесса с ЭУП (учащиеся (студенты) используют электронное учебное пособие для изучения материала и отработки умений применять теоретические знания при решении задач и упражнений, а учитель (преподаватель) систематически проверяет результаты работы обучаемых, при необходимости совершает коррекцию деятельности учеников);
- организация контроля знаний и умений обучаемых для определения степени усвоения материала и выставления оценки.

Современный учитель информатики должен быть готов не только к использованию электронных учебных пособий на уроках, но и их созданию. Вместе с тем учителю в образовательном процессе необходимо не только использовать готовые электронные учебные пособия, но и уметь разрабатывать электронных учебных пособий на основе прикладных и инструментальных программных средств и применять их для мультимедийного сопровождения уроков и внеклассных мероприятий, реализуя собственные методические находки.

Кроме того, по направлению подготовки будущих учителей информатики выделены компетенции, связанные с готовностью будущих учителей информатики не только использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации (в том числе и компьютерные), но и оценивать различные программные средства обучения и перспективы их использования с учетом решаемых профессиональных задач и создавать собственные средства на основе применения пакетов прикладных программ, локальных и глобальных сетей.

Анализ исследований в области разработки электронных учебных пособий позволяет говорить о высоком уровне развития аппаратного и программного обеспечения ИКТ (мультимедиа, гипермедиа, виртуальная реальность, система Интернет), позволяющем создавать электронные учебные пособия. Однако созданные электронные учебные пособия не могут в полной мере реализовать потенциальные дидактические возможности ИКТ, поскольку разработка таких ресурсов часто осуществляется программистами, не имеющими педагогической подготовки, без участия специалистов в области дидактики и методики преподавания конкретных учебных дисциплин.

Анализ исследований, рассматривающих различные аспекты подготовки будущих учителей информатики к разработке электронных учебных пособий, а также государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по педагогическим специальностям и направлениям показывает, что только будущие учителя информатики обучаются создавать электронных учебных пособий, будущие учителя других специальностей лишь знакомятся с методикой использования готовых электронных учебных пособий.

Современный этап развития ИКТ характеризуется наличием большого количества прикладных и инструментальных программных средств, применение которых для создания электронных учебных пособий не требует специализированной подготовки в области прог-

раммирования (MS Word, MS Excel, MS Access, MS Power Point, Windows MovieMaker, FrontPage, Macromedia Flash и др.). Особо ценными среди них являются программные средства, позволяющие создавать мультимедийные ЭУП, объединяющие как статическую визуальную информацию (текст, графика), так и динамическую (речь, музыка, видеофрагменты, анимация). Знание возможностей таких средств, наличие умений и навыков работы с ними позволят студенту педагогического вуза — будущему учителю создавать ЭУП.

Поэтому, на наш взгляд, студентов педагогических вузов и учителей на курсах повышения квалификации, следует готовить к созданию электронных учебных пособий по конкретным дисциплинам. Рассмотрим в рамках данной статьи некоторые аспекты подготовки студентов Казахского Национального педагогического университета имени Абая к созданию электронных пособий по информатике.

Рассмотрим некоторые моменты создания ЭУП в ходе изучения дисциплин «Технология создания электронных учебных изданий» и «Методика преподавания информатики».

В рамках изучения курса «Технология создания электронных учебных изданий» происходит знакомство:

1) с нормативными документами, регулирующими работу с информацией, соблюдение авторских прав в сфере интеллектуальной собственности и т. д. Студенты анализируют документы, регламентирующие требования к условиям реализации основной образовательной программы, выявляют особенности оформления и структуры электронных учебных пособий для учащихся разных возрастных групп.

2) с готовыми электронными учебными пособиями, предназначенными для использования на уроках информатики (для пропедевтического, базового и профильного курсов). Студенты анализируют различные ЭУП, выявляют степень их соответствия требованиям, предъявляемым рассмотренными ранее нормативными документами. Кроме того, множество готовых электронных учебных пособий используется в качестве средств обучения при изучении будущими учителями информатики дисциплин предметной подготовки.

3) с различными программными средами и оболочками, которые позволяют создать авторское электронное учебное пособие по конкретному разделу курса информатики.

Как правило, электронные учебные пособия строятся по модульному принципу и включают в себя всю необходимую информацию и содержат в себе несколько частей:

- теоретическую часть, в основе данной части содержится текст, графика (статические схемы, чертежи, таблицы и рисунки), анимация, натурные видеозаписи, а также интерактивный блок;
- практическая часть, там должно быть представлено пошаговое решение типичных задач и упражнений по данному учебному курсу с содержанием минимальных пояснений;
- контрольная часть — содержит набор тестов, контрольных вопросов по теоретической части, но так же и решение задач и упражнений по практике;
- справочная часть, которая может включать в себя: предметный указатель, таблицы основных констант, размерностей, физико-химических свойств, основные формулы по данному учебному курсу и другую необходимую информацию в графической, табличной или любой другой форме.

Подготовка к проектированию начинается с обсуждения на лекционном или семинарском занятии этапов создания ЭУП:

- подготовительная работа;
- сбор и систематизация необходимой информации;
- подготовка содержания курса;
- разработка общей концепции оформления, дизайн элементов ЭУП;
- создание электронного учебного пособия с использованием выбранной программной

среды или оболочки;

- тестирование электронного учебного пособия;
- создание методических материалов в поддержку ЭУП;
- защита проекта.

В результате изучения курса «Технология создания электронных учебных изданий» каждый студент создает черновой вариант, проект электронного учебного пособия по информатике, который дорабатывается, совершенствуется в ходе изучения методики преподавания информатики.

Основной целью доработки проектов, выполненных студентами на предыдущем курсе, является совершенствование ЭУП с точки зрения целесообразности и возможности его включения в образовательный процесс и разработка методических аспектов использования данного ресурса в учебном процессе.

На занятиях, посвященных работе с проектами электронных учебных пособий, происходит обсуждение, выбор методик и технологий обучения, которые можно реализовать на уроках информатики с использованием материалов электронного учебного пособия.

В ходе изучения вопросов частной методики студенты анализируют содержательную часть разработанных ЭУП на соответствие:

- общедидактическим принципам;
- требованиям Государственного образовательного стандарта;
- поставленным целям обучения;
- возрастным психо-физиологическим требованиям.

Создание электронного учебного пособия — это самостоятельная, творческая работа студентов, которая требует наличия знаний и умений не только в области информатики, ИКТ, программирования, администрирования, методики обучения информатике, но и дизайна, психологии и т. д. Это влечет за собой необходимость привлечения экспертов и консультантов разных специальностей, а так же расширения спектра сопровождающих исполнение проекта дисциплин.

По окончании работы по совершенствованию ЭУП, эксперты оценивают электронные ресурсы, используя специальные критерии. При этом следует отметить, что в экспертную комиссию входят специалисты разных областей. Каждый эксперт оценивает свою часть ЭУП.

Таким образом, целенаправленная работа по подготовке будущих учителей информатики к созданию электронных учебных пособий, которая ведется на кафедре методики преподавания математики, физики и информатики Казахского Национального педагогического университета имени Абая, способствует формированию у студентов профессиональных педагогических компетенций, а так же компетенций в области проектирования цифровых образовательных ресурсов и использования информационных коммуникационных технологий в их будущей профессиональной деятельности.

#### **Литература:**

1. Пискунова А.И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений. М.: Эфесс, 2007. — 496 с.



*Шестак Л.А.*  
*доктор филологических наук, профессор, Волгоградский государственный*  
*социально-педагогический университет*  
*Волгоград, Россия*

## ПРИКЛАДНАЯ ЛИНГВИСТИКА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ЗНАНИЯ

**Abstract.** The main function of the language is the man's adaptation. The mental modeling is the imaginary sketch of the future object and the norms of the activity. The examples of cognitive modeling are different applied realms of the language. The expert model of the language establishes the speech rules of the violation of human rights, the undermining of social authority of the citizen, the written speech portrait of the text author, the availability of the extremism activity signs. A lingvomarketing model depicts to the customer the pattern of the social achievement, which have as the conditions the proposed by the advertisement text type of the education, the appearance, intellectual skills. The lingvomangement model deals with business administration, it concerns as language norms both and language registration of business activity.

Когнитивная деятельность человека осуществляется при помощи языка. Тем самым язык выступает средством адаптации человека к окружающей действительности. Поскольку большая часть человеческого знания кодируется языком, лингвистика используется во многих сферах человеческой деятельности. Прикладные аспекты лингвистики приобретают при этом институционализованную форму, собственный терминологический инструментарий, выделяются в отдельные лингвистические направления.

Выполнение судебной лингвистической экспертизы продуктов речевой деятельности человека оформилось в *юрислингвистику*. Экспертное сообщество лингвистов объединено в Гильдию лингвистов-экспертов (ГЛЭДИС) и региональные ассоциации («Ассоциация лингвистов-экспертов Юга России», [www.ling-expert.ru](http://www.ling-expert.ru); «Сибирская ассоциация лингвистов-экспертов», [www.siberia-expert.com](http://www.siberia-expert.com)), издает сборники трудов и периодические издания («Юрислингвистика», Кемерово; Барнаул), проводит регулярные заседания секции на языковых конгрессах («Русский язык: исторические судьбы и современность» 2010 и 2014 гг.) и специализированные конференции («III Международная научно-практическая конференция «Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия», Ростов-на-Дону, 2013 г.; I интернет-конференция по юрислингвистике «Право как дискурс, текст и слово», Кемерово-Барнаул, 2010 г.).

Юрислингвистика устанавливает соответствие продуктов речевой деятельности человека существующему законодательству, т. е. обслуживает взаимодействие человека и государства, а также межгосударственное взаимодействие. Теоретической областью юрислингвистики являются положения Закона о судебной лингвистической экспертизе, требования к лингвистическому анализу текста (понятия порочащих и позорящих сведений, обвинения и оскорбления, знания и мнения), а также процедуры всех видов лингвистического анализа письменного (реже звучащего) текста. Практической частью юрислингвистики как лингвистической дисциплины является изучение типологии судебных лингвистических экспертиз: толкование статьи закона, смешение фирменных торговых знаков, диффамация, признаки экстремизма, установление авторства текста, нарушение этических и эстетических норм в рекламе. Экспертным сообществом разработана формализованная обрамляющая рамка лингвистической экспертизы: место и время проведения экспертизы; автор запроса; данные об эксперте; продукт речевой деятельности, подлежащий анализу; перечень основных понятий лингвистики применительно к материалу анализируемого текста; перечень использованных мето-



дик лингвистического исследования; анализ; вывод; подпись эксперта, свидетельствующая о знании им статьи о лжесвидетельствовании и о юридической ответственности в случае ее нарушения.

Проблемы, решаемые юрислингвистикой, касаются семантики естественного языка (Какая разница между лексемами *скрытый* и *закамуфлированный*?), его лексических средств (Есть ли в призыве «*Бери топор, встречай гостей с гор!*» указание на группу лиц по признакам пола, расы, национальности, языка, происхождения, отношения к религии, а равно принадлежности к какой-либо социальной группе?), его грамматики (Понимается ли выражение «*этот товар*» в предложении «*Указание таких сведений не требуется в случае, если участник размещения заказа предлагает для поставки товар, указание на товарный знак которого содержится в документации об открытом аукционе, или для использования этого товара при выполнении работ, оказании услуг*» как ‘товар, предлагаемый участником размещения заказа’?), а также прагматики языка, целеполагания адресанта речи (Выражают ли фразы «*Купил права? Купи машину!*» отрицательную оценку деятельности сотрудников органов власти, уполномоченных оформлять и выдавать права на управление транспортными средствами?).

**Лингвомаркетология** занимается воздействием на потенциального потребителя товаров и услуг, это модель языкового оформления торговой оферты с целью привлечения покупателя. Данная отрасль охватывает рекламу как материальных, так и духовных продуктов. В рекламе товаров материальной сферы это, например, выбор внутренней формы колористических прилагательных: *цвет нуги* [WITT International Осень-Зима 2009: 13]; *коньячный* [WITT International Осень-Зима 2009: 28]; *кьянти* [Alba Moda JL GRANDE 2009: 281]; *цвет шампанского* [WITT International Осень-Зима 2009: 32]; *Altrosa* ‘цвет увядшей розы’ [Alba Moda JL GRANDE 2009: 154]; *цвет орхидеи* [WITT International Осень-Зима 2009: 20]; *синий прусский* [La Redoute Осень-Зима 2014: 223] и проч. в рекламе одежды. В рекламе продуктов духовной сферы это, например, лингвистическое представление книги или фильма, в том числе перевод этого названия [Бочарникова 2014: 10-15]: *Baby's Day out* → *Младенец на прогулке*, или *Ползком от гангстеров*; *The Barbarian* → *Мой нежный варвар*; *Meteor* → *Астероид: Последние часы планеты*; *Anna's Storm* → *Адский дождь*; *Tale of the Mummy* → *Мумия: Принц Египта*; *The Sun Dog* → *Несущий смерть*.

В рамках лингвомаркетологии изучаются основные законы рекламной деятельности, составляется типология основных мотивов коммерческой рекламы. Вся совокупность рекламных текстов рассматривается как Style-Life (модель образа жизни).

Предлагаемая рекламным текстом модель жизни является фреймом ‘Успех’: «*Планируйте карьеру! После трех лет работы в банке вы должны дослужиться до зам. начальника отдела*» [GLAMOUR, февраль 2006: 95]. Данный фрейм включает в себя в качестве терминальных узлов ‘условия’ карьеры (*Время диктует свои законы, и сегодня непрерывное образование в течение всей жизни не только модно, но и порой даже необходимо. Именно поэтому число людей, желающих получить второе высшее, непрерывно растет* [Лиза №5 2009 26 января: 56]; *Для осуществления своей мечты или просто на нужную покупку возьмите кредит наличными ВТБ24. Вам нужны деньги на ремонт, путешествие, учебу или вы запланировали крупную покупку? Мы предлагаем вам кредит наличными на любые цели* (Рекламный проспект); ‘требования к деловому человеку’ (*Зубы – это имидж. Стоматологи утверждают, что современному человеку сделать карьеру, поблескивая железным зубом, очень сложно* [Доктор Петров № 12 2009: 13]; *Правильная осанка повышает самооценку. Уверенную в себе женщину можно увидеть со спины* [ProLife 20 зима 2009-2010: 37]; *Когда вы выглядите хорошо, то и чувствуете себя лучше. Так что перестаньте беречь вещи на будущее* [ProLife 20 зима 2009-2010: 38]; *Wellness – это обдуманый подход к своей жизни, который возникает из добровольного отказа от вредных привычек и совокупности благоприятных для тела и души процедур*» [Оранжевый апельсин, весна 2009: 3] и ‘следствия’

карьеры («*Есть две страны, которым посвящено столько литературных произведений, песен, стихов и картин, что не увидать своими глазами, что же так восхищало и восхищает до сих пор великих художников, поэтов, композиторов и режиссеров, означает – упустить что-то важное и значительное! Итак – вперед, составлять свое собственное впечатление об Италии и Франции!*») [Красота без жерТВ июль 2009: 74].

Лингвистические аспекты социального менеджмента охватывают стратегии и тактики делового общения и реализуются в форме курсов «Бизнес-коммуникация», «Деловой русский» и др. **Лингвистика менеджмента** – это модель вербализованной сферы производственного управления. Она охватывает как сферу языковой нормы (правильной формулировки производственного задания, предложений на бизнес-переговорах и пр.), так и сферу языкового оформления делопроизводства.

Представим модель **лингвоменеджмента**, в частности, программу и методику курса «Деловой русский». Краткосрочные (32 часа) курсы «Делового русского» охватывают области как устной речи, так и письменного оформления производственных директив, объяснительных записок, рапортов и проч.

Основная трудность в устной речи при бизнес-коммуникации – это русское ударение. Ученые до сих пор не пришли к единому мнению, когда и почему появилось ударение, почему наши далекие предки сменили ровный речитатив на выделение одного из слогов тем или иным способом. Как известно, выделение это может производиться тремя способами: напряжением речевого аппарата, увеличением длительности ударного звука и, наконец, мелодикой (движением тона голоса) [Зиндер 1979: 257]. В современном русском языке ударение слоговое, или динамическое: при произнесении ударного слога напрягается речевой аппарат. Так, третий слог в слове *подоКОнник* артикулируется напряженнее и потому звучит сильнее остальных слогов. Оттого, что он напряженно артикулируется, быстро разжать ротовые мышцы сложно, вследствие чего ударный слог и звучит в полтора раза дольше. Поэтому русское ударение – количественно-динамическое. В китайском, японском, вьетнамском языках ударение мелодическое, или тоническое. Оно заключается в движении тона голоса. Один и тот же слог *та*, в зависимости от того, произнесен ли он ровным, восходящим, нисходящим или восходяще-нисходящим тоном, меняет не только значение слова, но и его частеречную принадлежность: ‘мать’, ‘конопля’, ‘ругать’, ‘лошадь’ [Зиндер 1979: 258]. В праславянском языке ударение было подвижным и музыкальным, однако музыкальный характер ударение сохранило только в сербохорватском и словенском языках.

Вторая характеристика ударения связана с его фиксированным или нефиксированным характером. Во французском, чешском, польском языках ударение фиксированное: во французском языке оно падает на последний слог, в чешском – на первый, в польском – на предпоследний. Восточным славянам приходится запоминать слово вместе с присущим ему ударением. Конечно, абсолютное большинство слов произносится безошибочно (*портрЕт*). Но во многих словах делаются ошибки в ударении. Этот список (около 100 слов) выделен Министерством образования в орфоэпический минимум для ЕГЭ по русскому языку и вывешен на сайте Министерства. Ошибаются в общеупотребительных словах *красИвее*, *звонИт*, *тЕфтели*, *грЕНкИ*, *пЕтля*, *квартАл*, *мышлЕние*, *новорождЕнный*, *срЕдства*. Несколько десятилетий от деления от церковной жизни породили множество ошибок в церковных терминах: *благовест*, *вероисповЕдание*, *тайная вЕчеря*, *духовнИк*, *дОгмат*, *ЕвАнгелие*, *еретИк*, *крестное знАмение*, *Иконопись*, *христианИн*, *патриАрхия*, *трИИптих*, *христонродАвец*. Каковы же приемы, позволяющие овладеть довольно сложной орфоэпической нормой русского языка?

Прежде всего, это рифма, помогающая запомнить ударения: *АнАтом вышел в мятом. Обошел весь каталОг – удивленья скрыть не мог. ГрЕНкИ легки. Вставь кремЕнь, укрась ремень! Ты нам шторы не вози – мы закажем жалюзИ. Срубили ель, сорвали щавЕль. Сели на пень – ели ревЕнь. Не премИнуть камнем кинуть. Вы факсИмиле в тексте сдвинули! Хватит*

*его баловАть – заставь отвечать! В пЕтлю попасть – значит пропасть. Как у нашей Марфы есть в полоску шАрфы! Долго ели тОрты — не налезли шорты! ФетИш не запретишь. И, наконец, комплекс орфоэпических сложностей: ФенОмен звонИт по средАм, принЯв дого-вОр по годАм; он Отдал экспЕртам эскОрта ходАтайство аэропОрта.*

Конечно, не все слова поддаются легкой рифмовке. Незарифмованными остаются такие, например, слова, как *асимметрИя, гЕнезис, жЁлоб, заИндеветь, закУпорить, Искра, коклЮш, ломОть, лососЁвый, опошлЕние, плЕсневеть, танцОвщик, узаконЕние, фОрзац, чИстильщик, щепА.*

Что касается сферы языкового оформления делопроизводства, то основная трудность заключается в том, что бизнес-сообщество часто не знает дефиниций [Русский язык и культура речи 2003: 435-466], например, *документ* – это ‘информация на материальном носителе, имеющая юридическую силу’, *контракт* – ‘договор об установлении, изменении или прекращении правоотношений’; *номенклатура* как ‘перечень наименований’ отличается от *описи* как ‘юридически оформленного перечня документов’; ‘воспроизведение техническими средствами точного изображения подписи (текста), сделанного от руки’ называется *факсимиле*, ‘подпись, подтверждающая факт ознакомления должностного лица с документом’ – *визой*, а ‘пометка, указывающая на особый характер или особый способ пересылки деловой корреспонденции’ – *грифом*.

Современное российское бизнес-сообщество недостаточно различает также дифференциальные признаки документов разных типов [Там же]: ‘документ, адресованный руководству, в котором излагается какой-либо вопрос с выводами и предложениями составителя’ (*докладная записка*); ‘документ, содержащий просьбу или предложение лица учреждению или должностному лицу, например, о приеме на работу или о предоставлении отпуска’ (*заявление*); ‘сообщение должностного лица, поясняющее какое-либо действие, факт, происшествие, представляемое вышестоящему должностному лицу’ (*объяснительная записка*); ‘официальное сообщение частному лицу с предложением куда-либо явиться или учреждению – выслать своего представителя’ (*повестка*), ‘документ, содержащий предложение о назначении, перемещении или поощрении личного состава, а также рекомендацию определенных действий и мероприятий по вопросам деятельности учреждения’ (*представление*).

Разница в оформлении и содержании существует между *приказом* (‘правовой акт, издаваемый руководителем органа государственного управления (его структурного подразделения), действующим на основе единоначалия в целях разрешения основных и оперативных задач, стоящих перед данным органом’), *распоряжением* (‘правовой акт, издаваемый единолично руководителем, главным образом коллегиального органа государственного управления, в целях разрешения оперативных вопросов’) и *указанием* (‘правовой акт, издаваемый органом государственного управления преимущественно по вопросам информационно-методического характера, а также по вопросам, связанным с организацией исполнения приказов, инструкций и других актов данного органа и вышестоящих органов управления’).

Как видим, нормы правильной устной речи на переговорах с деловыми партнерами, знание понятий деловой сферы и ее правильное языковое оформление в значительной мере способствуют достижению цели производства и предложения услуг в современной конкурентной бизнес-среде.

Интеграцией лингвистики, управления и психологии является спецкурс **«Тайм-менеджмент и интеллектуальные практики»**. Этот курс включает приемы оптимизации интеллектуальной деятельности («золотое правило жизни», правило «одной трети», принцип «танковой атаки»; «как съесть слона»; «аккумулятор вдохновения», «первичное плетение», правило «эскалатора»; правило «дерево растет от ствола», принципы «абзац на завтра», «режим пианиста», «все сразу», «вопрос важнее ответа» и др.) [Потапов 2007; Харченко 2006: 28-112]. «Золотое правило жизни» звучит: *«Начинай!»*. «Правило 1/3» гласит, что выполне-

ние производственного задания в практике занимает на 30% времени больше, чем предполагалось первоначально. Принцип «танковой атаки» используется при изучении объемных и сложных научных трудов: непонятный абзац пропускается подобно тому, как при танковой атаке наступающие войска оставляют в своем тылу островки сопротивления. Стратегия «как съесть слона» применяется при выполнении длительного объемного задания, например: для предстоящей стажировки во Франции в течение года выучить французский язык. В этом случае необходимый объем разговорной речи (3-3,5 тысяч слов и правила построения из них фраз) делится на время выполнения (365 дней). «Аккумулятором вдохновения» является знание. Прежде чем предложить что-то свое, нужно ознакомиться со сделанным в данной области. Правило «первичного плетения» состоит в том, что первоначальный черновой текст проекта (от латинского *textus* 'плетение') править легче, чем сочинять его с нуля. Поэтому черновой вариант проекта лучше чистого листа бумаги. Правило «эскалатора» предполагает последовательность выполнения производственного задания, его алгоритм. Правило «дерево растет от ствола» относится к креативной деятельности по созданию проектов, бизнес-планов, статей. Вместо того, чтобы писать пространные введения, необходимо сформулировать главное, создать «ствол дерева», от которого будут затем «ответвляться» различные аспекты. Принцип «абзац на завтра» заключается в том, чтобы создать формулировку, которую на следующий день можно разворачивать, не тратя времени на интеллектуальную «раскачку». «Режим пианиста» относится к интеллектуальной деятельности, требующей постоянной тренировки, например, к изучению языков. Как утверждают полиглоты, ежедневные занятия языком от получаса до часа в день позволяют поддерживать хорошую языковую форму. Правило «все сразу» относится к научной работе: изучение теории, сбор материала и его классификация производятся одновременно. «Вопрос важнее ответа», поскольку включает в себе либо критику не увиденных автором уязвимых мест проекта, либо представляет собой видение нового ракурса, который можно разработать в будущем. Эти и другие правила работы с информацией экономят время выполнения производственного задания и дисциплинируют ум.

Таким образом, прикладная лингвистика – это различные модели презентации социального знания, охватывающие множество сфер жизни современного социума и реализующиеся в самых разных областях интегративного характера. В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете курсы «Юрислингвистика», «Лингвомаркетология», «Лингвоменеджмент» и «Тайм-менеджмент и интеллектуальные практики» читаются магистрантам и аспирантам в рамках курса «Прикладная лингвистика» и студентам в рамках специализации «Язык рекламы и бизнес-коммуникации».

### **Литература:**

1. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. Учеб. пособие / А.Н. Баранов. – М., 2001. – 360 с.
2. Бочарникова Н.В. Перевод названий текстов массовой культуры как инструмент лингвистического маркетинга: автореф....канд. филол. наук. 10.02.19 / Наталья Викторовна Бочарникова. – Волгоград, 2014. – 23 с.
3. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. Учеб. пособие / Л.Р. Зиндер. – М., 1979. – 312 с.
4. Потапов С.В. Как управлять временем / С.В. Потапов. – М., 2007. – 160 с.
5. Русский язык и культура речи. Учеб. для вузов / А.И. Дунев, М.Я. Дымарский, А.Ю. Кожевников и др.; Под ред. В.Д. Черняк. – М., 2003. – 509 с.
7. Харченко В.К. Как заниматься наукой / В.К. Харченко. – Белгород, 2006. – 223 с.



**Щелокова Л.И.**

кандидат филологических наук

Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

## **ФОЛЬКЛОРНЫЕ ОБРАЗЫ В ПУБЛИЦИСТИКЕ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ**

**Abstract.** Folkloric images in journalism the Great Patriotic War. The article highlights the current and little-studied problem - the impact of images of folklore and journalism during World War II. Opening theme is based on the works of A.N. Tolstoy and L.M. Leonov. The author proves that the writers are turning to folk imagery involve compatriot in the tradition of the heroic acts of selfless devotion to repel the enemy.

Влияние фольклора на литературу давно и плодотворно изучается, сформирована значительная научная школа [1]. Основное внимание ученых было обращено на художественную прозу и поэзию XIX и XX столетий. Весьма мало работ посвящено роли фольклора в литературе о Великой Отечественной войне, данный аспект упоминается лишь фрагментарно. По справедливому мнению Л.Н. Скаковской, фольклор влияет «на формирование писательской концепции мира» [4, 3]. Полагаем, что публицистика, став массовым жанром с самых первых дней войны, активно воздействовала на широкую аудиторию, пробуждая ее оборонное сознание, формировала *национальную концепцию мира* на протяжении всех трагических лет. Осмысление самоопределения народа, его исторической роли проходит через фольклорную образность. Военная публицистика вовлекала массового читателя, отправляющегося на фронт, в ряды героических предков, напоминая о родословной подвига. Историческое пространство родного отечества тщательно и с любовью воскрешается в очерках и статьях А.Н. Толстого, Л.М. Леонова и др. авторов. Ратный путь народа ассоциируется с былинным героическим временем, богатырскими подвигами.

Угрозу родному миру несет фашизм, враг традиционно именуется: *змей, гад, зверь, волк, идолище поганое* и др. Его наделяют устоявшимися чертами нечистой силы: пришел с «чужой» стороны, несет разорение, огонь и смерть. Путь врага к сердцу страны, милой столице Л.М. Леонов называет *поганим следом*. Примечательно, что у писателя сформулирована буквальная оппозиция заповедной силы народа и агрессии внешнего врага: «Мы всегда владели заветным словом на нечистую силу» [3, 192].

Фольклорный змей посягает на свободу и жизнь царевны, в контексте военной темы в структурно-семантической паре *змей — царевна* угадывается параллель: *фашизм/Гитлер — Россия/русский народ*.

Черты *Змея/фашизма* отмечены уже в одной из первых военных статей А.Н. Толстого «Что мы защищаем» (27 июня 1941), где постигается исторический смысл настоящей битвы, т.к. фашизм несет людям «рабство, голод и одичание» [5, 79]. Подчеркивается огненная сущность врага «льются реки крови и слез, пылают города, взрываются и тонут тысячи кораблей и десятки миллионов мирного населения умирают с голоду» [5, 80].

Парность образов Змея и Волка, Волка и Ворона подтверждает Л.И. Егорова [2]. Показательно, что и Гитлер предстает фольклорным волком из народной сказки, прибегающим к разным уловкам и хитростям: «<...> пел тонким голосом: “Козлятушки, ребятушки, отворитесь, отомкнитеся, ваша мать пришла, молочка принесла...”» [4, 84]. В другом эпизоде сравнение с филином вызывает ассоциацию с его фольклорной парой – *Вороном*: «Гитлеру приходится, как филину, только поспевать – вертеть головой» [5, 85]. В фольклоре разных народов семантика образа *волка* различна, в публицистике военной поры она представлена тоже

широко. Л.М. Леонов изображает его в разных ипостасях, к примеру, метафорическая картина убийства *волка* связана с окончательной победой, его: «надо долго бить колом <...> пока не хлынет сок смерти из вонючих ноздрей» [3, 128]. Неоднозначность символики *волка* обусловлена архаическим происхождением образа: с одной стороны, волк – знак войны, с другой – своего рода оберег, так как в старину существовал обычай оставлять кости убитого волка для устрашения врага. Но главное свойство *врага/волка* – хищная агрессия, о нарастании и культивировании которой в Германии Л.М. Леонов пишет, указывая на преемственность поколений: еще «матерый волк» Бисмарк предупреждал «волчат» об опасной войне с Россией, но они «пренебрегли заветами зоркого и матерого волка» [3, 130].

В статьях Л.М. Леонова *зверь/волк* показан в динамике: от упоения своим могуществом – к испуганному крику поверженного зверя. «Сытый, лоснящийся после первых удач, зверь стоял посреди сплошной кровавой лужи, что растекалась на месте нарядных, благоустроенных государств. Он высматривал очередную жертву. Вдруг он обернулся на восток и ринулся во глубину России <...> Мои современники помнят первый истошный вопль зверя, когда наши смельчаки вырвали из него пробный клок мяса под Москвой» [3, 179-180]. Ожидаемая окончательная победа над ним видится через огненную стихию: «Скоро пылающие головни загонщиков коснутся тощих ребер зверя, прижатого в его логове. Тогда отчаянье охватит разбойничью берлогу, как пожар, где сгорит дотла наглая гитлеровская спесь» [3, 129]. Многозначная символика *огня* в условном смысле дополняет семантику *волка*, с одной стороны, огонь, упреждающий нападение врага, или одерживающий победу над врагом, с другой – огонь, уничтожающий все живое на родной земле.

В фольклоре молчание и многословие образуют контрастную пару: *ума / глупости*. Предположим, что портрет врага дополняется еще одной чертой – красноречием идеологов фашизма, в первую очередь Гитлера, провозгласившего основные требования к своим солдатам: «бейте, режьте, грабьте, насилуйте, разрушайте в пыль цивилизации, захватывайте чужие земли, и я, Гитлер, приведу вас в обетованную землю <...>» [5, 88]. Путь к земле обетованной имеет устойчивый высокий смысл духовного и физического развития человека. Путем отрицания древних цивилизаций, призывами к насилию пространство фюрера замыкается, формируя вокруг него антимир, придавая противоположный смысл высокому символу. Сознательный отказ от культурной традиции, отречение от духовных ценностей возвращает фашистов в эпоху варварства. Мифологический сюжет, использованный А.Н. Толстым в статье «Я призываю к ненависти» (27 июля 1941), мотивирует инобытность / чужеродность *ворога*. «Древние германцы, убивая врага, вырывали у него сердце и съедали сырым. У них был обычай, схватив врага, разрезать ему сзади ребра и выламывать их наперед в виде крыльев, – это на немецком языке называлось “сделать орла”...» [5, 101].

Фигура Гитлера вызывает особый интерес, о нем пишут многие авторы. В статье «Кто такой Гитлер и чего он добивается?» (17 июля 1941) А.Н. Толстым дана целевая установка: «Врага нужно знать». Перечисление основных этапов биографии фюрера показывает формирование у него «вкуса к крови», определившего его политическую карьеру. Особенности характера своего лидера: «нахальство, свирепость разъяренного зверя, истеричность» [5, 92] переняла армия. Победа в войне убедительно обоснована в статье «Почему Гитлер должен потерпеть поражение» (30 июля 1941) А.Н. Толстого. Анализ начального этапа войны, перечисление успешных операций партизан и мирных жителей не оставляют сомнений в победе над врагом, военную тактику которого «у нас в армии бойцы окрестили „вороньим носом“: ворон клюнул и раскрыл клюв, клюнул и раскрыл клюв, — значит задача забить ему разеваемый клюв хорошим кляпом» [6]. Глубокая мифологическая семантика *черной птицы/ ворона* образует онтологическую вертикаль: небо / земля / загробный мир. В контексте военной темы данная триада обретает трагический смысл: жертвы войны на земле (дети неба, т.е. духовной традиции) отправляются в подземный мир. Подобное толкование образа *черной пти-*

цы встречаем у Л.М. Леонова: «черная птица кружит в небе, как тысячи лет назад, и садится на лоб поверженного человека. Она клюет глаз, читавший Данте и Шекспира. Бездомные дети бродят на этих гиблых просторах и жуют лебеду, выросшую на крови их матерей. Все гуще пахнет горелой человечинной в мире» [3, 103]. Кодовый знак-символ Апокалипсиса выстраивает обратную перспективу: отказ от духовного наследия (света) ведет к наступлению тьмы. Прочная связь врага с пещерной этикой широко показана всей публицистикой военного времени. Противостоять ее разрушительному воздействию возможно только всем миром, поэтому открыто звучит призыв/название: «Весь славянский мир должен объединиться для разгрома фашизма» (речь 10 августа 1941), где А.Н. Толстой выражает надежду всего человечества: «Скоро настанет час, когда истекающий кровью фашистский зверь начнет пятиться в им самим уготованную бездну» [5, 120].

Появление *змея/змия* в мифологии сопряжено с затмением солнца, темнотой, у А.Н. Толстого враг ассоциируется с черной тенью, которая «легла на нашу землю» [5, 152], символизирующей *летящего змея*. Один из очерков Л.М. Леонов открыто называет «Нюрнбергский змий» (2 декабря 1945). Лично присутствуя на процессе Международного Военного Трибунала, автор стремится постичь сущность фашизма, уловить момент его зарождения, чтобы избежать повторения в будущем. Место проведения суда в очерке обретает черты фантастического пространства, где люди вынуждены пребывать, «пока не станет тошно от зрелища опустошения и встречных теней, которые будут опускаться перед нами дряхлые, тысячелетние глаза, чтобы взглядом не прожечь нам одежды, – идти, пока не остановит часовой. Это случится возле громадного серого дома с дверьми, как могильные плиты» [3, 221]. Перечисление устойчивых признаков (опустошение, дряхлость, тысячелетний возраст, могильные плиты) отсылает читателя к *пространству змия*, подчеркивая его древнее происхождение. Несмотря на отгороженность и замкнутость места нахождения *змия*, писатель высказывает опасение, что уничтожить его весьма сложно. Сфера *змия* условно как бы сращена с современным миром, символично убранство зала суда: здесь соседствуют эмблемы правосудия «весы Фемиды и библейские скрижали» [3, 221], на том же уровне расположены «два голых бронзовых парня с мечом и ликторским пучком – образы воинствующего фашизма», стерегущих «большой гербообразный барельеф», на котором изображено грехопадение Евы. Хитрый змий обвил древо познания <...>, эта мифологическая история в контексте современности приобретает иную трактовку: «В глазах европейца эта картинка должна приобрести теперь особое символическое значение, если только на место Евы подставить самое Европу» [3, 222].

Нюрнберг для гуманистического сознания олицетворяет фашизм, предстает его истоком: «Именно из здешней каменистой почвы вырвались первые языки дьявольского пламени» [3, 222]. Огненная стихия охватила весь мир и приобрела печальный смысл в трагических знаках-символах: «крематорий Освенцима», «человеческий пепел Бабьего Яра», «обгорелый детский башмачок в Бельзене» [3, 226]. Публицист размышляет о живучести Змея, используя историю о Змее Горыныче, существующей на всех языках мира: «На высокой королевской горе змей жжет и жрет прекрасную земную красоту, нет на него ни управы, ни утешения. Его резали мечом на части – срастается, руби ему по сто раз пакостную его башку – а она, глянь, вновь пристала на прежнее место. Но вот является светлый витязь из неизвестной страны, с легким святым мечом и особой сноровкой на одоление гада, – и начинается огненный поединок, и распадаются смертные змеиные кольца, и ярче начинает светить солнышко в небе» [3, 223-224]. Сказочный сюжет реализует главный посыл жанра: торжество справедливости и неизбежности победы, что и укореняется в сознании современников. Одоление *Змея Горыныча/ фашизма* должно привести к обновлению жизни на земле, по мысли Л.М. Леонова, поэтому он обращается ко всем женщинам, «от которых произойдут завтрашние поколения» [3, 224] как носительницам и продолжательницам жизни, с призывом не допускать «вредной и растлевающей лжи до своих ушей» [3, 224]. Отсылка к канонической си-

туации соблазнения змеем напоминает о непрерывной опасности зла. Фигуры военных преступников на процессе видятся Л.М. Леонову в многоликом образе змея: «Змей еще усмеяется – щелястым ртом Иодля, глазами Кейтеля, небрежным жестом Геринга, но по мере того как будет сжиматься петля обвинения, змий станет изворачиваться все ловчее и злей, скидывая с себя одну за другой прозрачные маскировочные шкурки» [3, 225]. Длительная способность змея к смене обличия, замене голов, открыто формулируется писателем: «Так будет, пока окончательным приговором не вышибут дух из змия и все его двадцать голов не обвиснут разом» [3, 225].

Статья «Людоед готовит пищу» (10 декабря 1945) продолжает *змеиную тему* «Нюрнбергского змия», документы обвинителей «обнажают змеиную мудрость наглецов» [3, 230]. Л.М. Леонов, оценивая ситуацию подмены бога, когда Гитлер возвел «себя в ранг божества» и вознес «на тридевятое небо, откуда его со временем и повергла Россия, смывшая огнем его неприступные бастионы и обратившая наземные полчища в колонны голодных и плакучих бродяг» [3, 231] находит единственное спасение – в очистительном огне, сокрушившем врага-людоеда.

Сущность войны в видении Л.М. Леонова приближена к мифологическому существу: «<...> безглазое и сторукое чудовище, и каждая рука шарит свою добычу» [3, 110], враг-иноземец тоже «шарит по развалинам» [3, 90]. Силу для противостояния возможно обрести в сокровенном пространстве, скрытом от чужих глаз, где аккумулируется крепость воинства, поэтому вновь воссоздан образный ряд сказочного повествования. Л.М. Леонов вводит аллегорическую историю ухода праматери в леса – своеобразной инициации ввергнутого в войну народа. Женщина «<...> селилась <...> в приглянувшемся старом пеньке от тысячелетнего дуба, <...> в этакой избушке на курьих ножках <...>. Потом проходило неслыханное время, достаточное, чтоб камень обратился в песок и заморский булат рассыпался на ржавые листочки, и уж, кажется, все святое бывало потоптано на Руси, как вдруг расступался заветный пенек, и вот двенадцать русских богатырей выходили из него на солнышко <...>» [3, 190].

В реалиях современной войны Л.М. Леонов улавливает ритм событий героического эпоса: «Мы, русские, своими победами не обольщаемся и так полагаем, что и Сталинград и Орел – только присказки, а самая сказка будет потом, ибо русские привыкли непрощенных гостей провожать обратно до самого их дома» [3, 132]. Воскрешая былинные времена, он вспоминает древний Киев, видит преемников его богатырей: «Микула да Вольга, <...> исполин Святогор, <...> оберегатель Русской земли Илья Муромец», чьи праправнуки «одолят и повалят наземь фашистское чугунное Идолище Поганое. И когда рухнет оно на колени, рассыпаясь на куски, пусть бояны наши прибавят к киевскому циклу былин новые, про советских богатырей, что прорубали дорогу нашей славе на запад» [3, 133].

Оборонная тема вызывает к культу отважных защитников родной земли. Воины современной битвы уподобляются прежним *оберегателям* Отечества, возникает мотив преемственности защиты родной земли и богатырской силы. Сопоставление героев разных эпох лейтмотивом звучит у большинства авторов, к примеру, Л.М. Леонов восклицает с гордостью: «Нет, не устыдятся своих внуков суровые и непреклонные пращурсы наши, оборонившие родную землю в годы былых лихолетий. Никогда не поредеет это племя богатырей, потому что самый слух о герое родит героев <...>» [3, 90]. Обращение к героическому прошлому сокращает историческую дистанцию, воссоединяет соотечественников в их ратном деле, укрепляет душевную и телесную силу современника. Через фольклорные образы возрождается общенародная этика, с устойчивым отношением к врагу: «Народ сравнивает гитлеровское чудовище с лесным зверем, которого рогатиной встречали русские богатыри» [3, 84]. Мотив гордости и уважения к героической традиции страны звучит в статье А.Н. Толстого «Русские воины» (3 августа 1941). Историческая панорама подводит современного читателя к осознанию своей причастности к традиции подвига и права быть и оставаться на



своей земле. Генеалогия подвига обретает осязаемую зримость, устанавливается кровное родство современного воина и богатыря далекого прошлого. От богатырей эстафету героизма принимает советский боец: «Закрой навеки тусклое, похабное око зверя!» [3, 123]. Враг уподоблен низшим мифологическим существам – это Лихо, Циклоп, Одноглазка, Упырь. К примеру, в очерке «Твой брат Володя Куриленко» (1942) сказано: «Свирепое лихо ползет по родной стране. Безмолвная пустыня остается позади него. Там кружит ворон да скулит ветер, пропахший горечью пожарищ» [3, 90]. Многозначная символика Лиха (древнего обозначения духа зла, несчастья и несправедливости судьбы) ассоциируется с пустотой и застывшей тишиной пустыни, восходит к бездуховному пространству.

Сберечь и реализовать унаследованную силу богатырей возможно только в жестком противостоянии закабалению. А.Н. Толстой в буквальном смысле представляет врага в мифологическом образе «чуда-юда двенадцатиглавого», с которым «схватился весь русский народ <...> на калиновом мосту. “Разъехались они на три прыска лошадиных и ударились так, что земля застонала, и сбил Иван чуду-юду все двенадцать голов и покидал их под мост”» [5, 165].

Фольклорные образы обращены к общенародной этике, с устойчивым негативным отношением к врагу. Реалии войны, охарактеризованные сказочными и былинными образами, приближают современника к боевой славе предков.

#### **Литература:**

1. Следует назвать фундаментальные труды М.К. Азадовского, В.П. Аникина, Д.С. Лихачева, Ю.Г. Круглова, А.Л. Топоркова и др.
2. Егорова Л.И. Семантика мифологемы волка в традиционной культуре якутов. /Л.И. Егорова автореферат дис. ... кандидата исторических наук: 07.00.07 / Ин-т монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН Улан-Удэ, 2004 - 20 с.
3. Леонов Л.М. Собрание сочинений. В 10-ти т. Т.10. Публицистика; Фрагменты из романа./ Л.М. Леонов. – М., 1984. – 632 с.
4. Скаковская Л.Н. Фольклорная парадигма русской прозы последней трети XX века. / Л.Н. Скаковская Тверь: Тверской гос. ун-т, 2003 - 301 с.
5. Толстой А.Н. Полное собрание сочинений: в 15 т. – Т. 14. / А.Н. Толстой. – М., 1950. – 432 с.
6. Толстой А.Н. Почему Гитлер должен потерпеть поражение. / А.Н. Толстой [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ognev.livejournal.com/14271.htm> Дата обращения: 23 июля 2014 года.



**Яковлева Е.Л.**

*доктор философских наук, кандидат культурологии  
профессор кафедры философии  
Институт экономики, управления и права  
Казань, Россия*

## **НОВАЯ ПАРАДИГМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ – ИНКЛЮЗИЯ**

**Abstract.** The research object is the value of an inclusive approach to being and inclusive education. Causes the new paradigm has become a permanent critical state of human existence, which led to the growth of unorthodox people. They are experiencing some difficulty in socialization in "liquid modernity". Way out of the current situation could be the formation of an inclusive approach to the existence and spread of inclusive education. Among their key values are

included the existence of human beings on the grounds of cultural complicity no-involvement, mikrotopii, based on the work of the wider situation, and showing empathy.

В современном мире безудержного соблазна и безумного потребления, человек потерял ценностные основания своей жизни и самого себя. Он живет в мире, где власть захватывает *Ничто*: здесь все виртуально-нереально, текуче и зыбко. Вера во всемогущество человека, научно-технический прогресс и высокие технологии обернулась глобальными проблемами и, связанными с ними, катастрофами. Прогресс, выйдя из-под контроля, явил ризомную нелинейность бытия, в которой произошло «сжатие» расстояний и искажение в восприятии времени. Царящий хаосмос окружает человека, захватывая множеством проектов/ситуаций, находящихся в стадии незавершенности/неразрешенности/открытости. Сам человек, постепенно погружаясь в пучину, в том числе сетевого Ничто, начинает жить в ситуациях пропавших/неизвлеченных/сокрытых смыслов, испытывая «одиночество в сети», несмотря на окружающий гул коммуникации/информации. Усугубляют ситуацию массовый культ торжествующей безграмотности и множасься «образа образованщины», обесценивающих интеллектуальное, сакральное и сокровенное. Интеллект становится рыночным продуктом, переводя все в «банки идей», «интеллектуальную собственность» и «экономику понимания», то есть происходит монетизация все больших аспектов бытия. Модус человеческой жизни смещается с поиска себя/смысла своей жизни к искусственной жизни-напоказ и гламурной театрализации, о чем говорят многочисленные шоу и набирающий обороты лайфлоггинг. Неслучайно популярными девизами современности становятся «Я – Бог/Богиня!», «Каждый – знаменитость!». Заметим, утверждаясь таким образом, человек теряет свое «самое само» (А.Ф. Лосев), превращаясь в симулякр, пустую карикатуру на себя. Привлекая внимание посредством дигитальных технологий, лицо, бесконечно тиражируясь, становится запоминаемым, но – не более того. Запоминают его привлекательно-искусственную оболочку/образ или характерную жестуальность, но не содержание речи, которая, в принципе, обладает нулевой степенью смысла.

Все это приводит к ситуации *pata*, влекущему за собой постепенную деградацию человеческой личности, скатывающейся в бездушно-гламурную яму с его безудержным потреблением и безумным соблазном. Жизнь человека современности полностью переориентировалась с модуса «Быть» на модус «иметь», а общество/властные структуры низвели его до уровня инструмента/машины/детали для достижения определенных целей, в том числе политических, экономических, культурных или религиозных. Пытаясь успеть за временем и его тенденциями, человек не задумывается о достойном образовании/самообразовании, реализации в своем «искусстве Быть», все реже обращается к себе, к самому сокровенному. Характеризуя его, философы вводят понятие «дивид», который не размышляет о смысле своей жизни, бездумно (точнее, *безумно*) плывя по течению жизни, бесконечно меняющему направление. Человек, не осмысляя быстро ускользящее бытие, потерял веру в его ценности, в собственное мнение и перестал обращаться к нравственному чутью. В XXI веке эту ситуацию усугубляет тотально-навязчивая деятельность СМИ, поставляющая человеку не только разнообразную, но и нередко противоречивую информацию. В итоге реальность стала быстро утекающей, а противоречивая информация сформировала «ложное сознание» и нарушило работу человеческой памяти. Ситуацию антропологической катастрофы усугубляет глобальность огромного количества проблем, в том числе социальных, демографических, экологических, проблем здравоохранения. Природа, отражая катастрофичность человеческого бытия, сама пребывает на грани, *переходности-к*: в состоянии пограничности между жизнью и вымиранием, буйным цветением и иссыханием. Все это усиливает неустойчивость и кризисность человеческого существования, рождая проблемы, связанные с социализацией, адаптацией, идентификацией личности, отчуждением от общества и даже самого себя.

Если оценивать сложившуюся ситуацию как *Вызов*, то она нуждается в *Ответе*. Под-

черкнем, сегодня Ответы либо задерживаются, либо оказываются неадекватными реальности. Причиной несимметричного диалога является сам человек и его не лучшая форма в современности. «Полые люди» (Т.С. Элиот) общества потребления, напичканные хаотично-противоречивой симулятивной информацией, становятся предметным полем социальных технологий и их манипуляций, в результате чего не могут дать достойный Ответ.

Перечисленные обстоятельства приводят к тому, что в современном обществе наблюдается рост так называемых «неформатных»/«специфичных» людей, отклоняющихся от среднестатистической нормы в сторону (крайний случай отклонения – патологическое состояние). Как правило, эти люди отличаются по своим культурным матрицам (мировоззренческим взглядам, национальности, вероисповеданию, метафизическим и телеологическим ценностям, поведенческим проявлениям) и/или психофизиологическому состоянию. Причинами возрастающего количества «неформатных» людей ученые называют огромные потоки информации, политические и экономические катаклизмы, экологический кризис, социальные риски, влекущие за собой перманентные стрессы и депрессии.

Специфичность обнаруживает себя и на гендерном, возрастном, творческом уровнях. Известный факт: гениальный человека воплощает собой патологическое состояние, выражаемое формулой «гениальность = безумие», о чем неоднократно писали психологи и медики. Вспомним, *теорию транснаормальности*, согласно которой причины гениальности связаны с различными аномалиями и отклонениями от нормы (физической, психической, личностной и/или социальной), проявляющими себя в эксцентричности, неординарных поступках и размышлениях, неврозах, душевных болезнях/безумии, творческих воплощениях. Очень часто харизматические/гениальные люди страдали от различных форм психических расстройств личности, связанных с проявлениями тревожности, депрессивности, биполярного аффективного расстройства или маниакально-депрессивного психоза, шизофрении, аутизма, разных форм зависимостей, в том числе алкогольной. Вспоминаются слова героя пьесы С. Беккета «В ожидании Годо» Эстрагона, утверждавшего, что «мы все рождаемся сумасшедшими. Кое-кто им остается...». Нередко «*кое-кто*» и есть гениальные люди. Как считают психиатры, творческие люди и гении имеют отклонения в психике, но именно эти отклонения и способствуют появлению необычных мыслей и видений, способностей воображать и слышать голоса, тем самым побуждая к созданию шедевров.

Все перечисленные обстоятельства (власть Ничто, жизнь в условиях перманентных кризисов и рисков в обществе потребления, изменение мировидения и ценностей, противоречивые потоки информации, утрата способности суждения, рост специфических людей) на онтологическом, гносеологическом и социокультурном уровнях актуализируют проблему инклюзии и Другого в философии, психологии и педагогике.

Понимание Другого диалектично: *Другой* – это тот, кто не Я, иной, противостоящий мне и всему, что со мной связано по психофизиологическим параметрам, мировоззренческим ценностям, внешности и др., но при этом *Другой* похож на Я в проявлении чувств, мыслей, действий и т.д. Я и Другой живут в интересубъективном мире, где они либо пересекаются/взаимодействуют, либо живут параллельно, не сталкиваясь и не коммуницируя между собой, но при этом, заметим, благодаря информации и информационным каналам знают друг о друге. Благодаря Другому осуществляется способ человеческого присутствия в бытии, тем самым задавая горизонты проявлений, желаний, идентификаций Я и Другого. При этом *Другой* есть определенная *необходимость каждого*: «Для-себя отсылает к Для-другого», рождая «со-бытие с Другим» (Ж.-П.Сартр)/«бытие-друг-с-другом» (Л. Бинсвангер), в результате чего происходит целостное постижение личностного бытия, включая свое «бытие Другого». Только на основе идей диалога с *Другим* возможно собирание «фрагментарного человека» (Ж. Деррида) и «воскрешение субъекта».

*Другой* испытывает определенные трудности социализации, адаптации, коммуникации, получения знаний, трудоустройства, особенно попав в новые для него условия. Таких людям необходимо приобрести устойчивость в бытии.

В обществе сегодня происходит изменение отношения к Другим/нетипичным. С одной стороны, увеличивается число «неформатных»/«специфических» людей. Заметим, некоторые из них великолепно самоутверждаются и самореализуются в социуме. С другой стороны, все большее число людей признает их права на уникальность и уважение. Подобная ситуация складывается благодаря распространению идеологии инклюзии, учитывающей природные задатки, интересы и способности Других/нетипичных. Неслучайно инклюзивный подход к бытию, подразумевающий включенность всех членов социума в процесс развития культуры, и инклюзивное образование можно считать актуальными проблемами современности, выступающими в качестве ценности.

Оценивая инклюзивный подход к бытию и инклюзивное образование как ценность, выделим несколько важных моментов.

Инклюзия исходит из того, что в обществе каждый человек индивидуален и неповторим, что рождает проблему различности своего и Другого. Подчеркнем, именно различие и многообразие/много-образия создают единство мира в его диалектических противоречиях. Более того, сама инклюзия по своей природе предполагает диалектику, что создает условия решения множества проблем с помощью диалектических категорий, перечисленных в работе «Наука логики» Г.В.Ф. Гегеля: бытие и Ничто, бытие и становление, наличное бытие, для-себя-бытие, нечто и иное (в нашем контексте – Другое/нетипичное), свойство и граница, конечное и бесконечное, одно и многое.

Инклюзивный подход к бытию выступает как действие и метод, имеющие онтологический, гносеологический, методологический и социально-практический статус, что задает ему большой потенциал для решения актуальных философско-социальных и антропологических проблем. Сегодня, с одной стороны, пространство социального предъявляет новые требования к человеку, который должен быть мобильным, готовым к коммуникации, сотрудничеству и эмпативному соучастию. С другой стороны, с каждым годом увеличивается число нетипичных людей, что способствует постепенному изменению отношения к ним: социум начинает признавать права на уникальность и самореализацию Других, относясь внимательно и уважительно к их проявлениям/про-явлениям и достижениям.

В рамках инклюзивного подхода к бытию фокус внимания сосредотачивается на *включенном существовании человека* в мир, его сложном взаимодействии со всем окружающим и происходящим, требующим рефлексивности и адекватного отклика/Ответа. При этом инклюзивность учитывает динамичность и быстротечность происходящих сегодня процессов, она способна гибко вписываться в «текущую современность», благодаря заложенным в ней творческим импульсам и *культуре соучастия/со-участия*, предполагающей понимающую интерпретацию и действие.

*Культура соучастия/со-участия* представляет собой жизненно-ответственное бытие совместно/со-вместно на основе коллективного действия, где все, разделяя общую ситуацию, проникнуты духом эмоционально-интеллектуально-нравственной сопричастности/сопричастности. В инклюзивных практиках личный опыт всегда активен, заинтересован, индивидуален и неповторим. Инклюзивная среда помогает осуществить прорыв из современной искусственности, связанной с процессами симуляции и виртуализации, в естественность, обнажая пограничные ситуации, что позволяет проявиться человеческой экзистенции. Принимая непосредственное участие в бытийности/со-бытийности инклюзивных практик, человек получает возможность реального взаимодействия с Другими, что создает *расширенную ситуацию*, предоставляющую каждому множество возможностей для проявления себя.

Можно утверждать, что инклюзивные практики на микроуровне создают особые прост-

ранства – *микротопии*, имеющие характер *работы-в-расширенной-ситуации*. Отношения в них основываются на принципах справедливости, равенства, заботы о Других, что влечет за собой формирование доверительного отношения к окружающим, самостоятельного принятия решений и ответственности за свои действия. Инклюзивные отношения способствуют восприятию и принятию внешнего/внутреннего облика каждой личности со всеми достоинствами и недостатками, объективно и субъективно присущими качествами. Инклюзивные микротопии, ввиду нестандартности расширенной ситуации в них, предполагают различные эксперименты (воспитательные, образовательные, научные, моральные и др.), где взаимодействующие обнаруживают вовлеченность и общность внутри группы.

Микротопии предполагают формирование и проявление в человеке *эмпатии* как способности к сопереживанию посредством *перенесения-себя-на-место-Другого*. Подчеркнем, эмпатия, проявляясь как компонент взаимоотношений с окружающим миром и Другими/нетипичными, как актуализация себя в межличностной коммуникации, помогает понять личность и ценности ее жизни.

Связанная с инклюзивным подходом, эмпатия высвечивает такие сущностные характеристики как духовно-нравственные переживания человека, его целенаправленно-активная и творческая деятельность, восприятие Другого посредством сочувствия, сопонимания, сопереживания и сострадания, что в итоге способствует идентификации и самовыражению личности, формируя у человека собственную шкалу ценностей, в которой не последнюю роль играют интеллектуально-нравственно-эстетические установки. Помимо этого эмпатия как интеграция образно-чувственного и логического аспектов играет значительную роль в процессе познания, способствуя обмену информацией, пониманию и интерпретации Другого, формированию и развитию межличностных отношений, что находит отражение в термине «*эмпатическое познание*». Все это связывает инклюзивный подход к бытию в целом с эпистемологической проблематикой, процессом интерпретации и ее функционирования.

Наиболее ярко инклюзивное отношение запечатлено в художественном творчестве. Вспомним строчки Бориса Слуцкого, поэтически/по-этически выразившего инклюзивный подход к бытию:

Бытие, все его категории,  
жизнь, и смерть, и сладость, и боль,  
радость точно так же, как горе, я  
впитываю, как море – соль.

Подводя итоги, связанные с формированием и распространением инклюзивного подхода к бытию и инклюзивного образования как парадигмальных ценностей, расставим следующие акценты. Космические скорости и все убыстряющийся ритм человеческой жизни, высокие технологии и связанная с ними масштабная катастрофичность, информатизация и виртуализация общества, дегуманизация отношений и отчужденность, нерешенные глобальные проблемы современности, постоянная угроза военных столкновений, демографические сдвиги и многие другие черты современной эпохи приводят к трансформациям системы ценностей, но при этом и их актуализации. Именно система ценностей помогает человеку не потеряться и ориентироваться в мире, осмысливать и оценивать его, быть самим собой и осуществлять свой смысложизненный поиск, выбирать стратегии саморазвития и поведения, ответственно относиться к самому себе и окружающему. Неслучайно ценности составляют ядро мировоззрения. Более того, ценности могут сегодня реализоваться в полном объеме в рамках инклюзивного подхода к бытию инклюзивного образования. Благодаря распространению инклюзии происходит снижение изоляции нетипичных людей: они преодолевают свои экзистенциальные страхи, перестают чувствовать свою «особенность», становятся активными и самостоятельными, органично вписываясь в социокультурное окружение. Не последнюю

роль в этом играет философия инклюзии, основывающаяся на различности, индивидуальности и неповторимости каждого. Именно различие и многообразие/много-образие (вспомним, гегелевские диалектические категории *нечто* и *иное*) создают единство мира, выступая внутри инклюзивной среды в качестве мощного стимула развития и проявления личностного потенциала.

Еще один важный момент ценности инклюзивной среды заключается в следующем. Он помогает рефлексировать над метафизическими вопросами с новых позиций, моделирует и корректирует довольно сложные взаимоотношения, связанные с постоянно встречающимися Другими в социуме, способствует осмыслению существующих проблем, помогая человеку в непростых ситуациях ризоматичной современности.

Модель инклюзивного подхода как ценность выступает своеобразным Ответом на Вызовы современности: она направлена на Другого, его понимание и преобразование/пре-образование, создавая приемлемые для него условия и реализуя субъективно-экзистенциальные потребности и ценности. Подчеркнем, преобразование/пре-образование играет значимую роль в жизни человека, особенно если он Другой. Преобразование/пре-образование происходит ради самого человека, неслучайно гармонично развитая личность в рамках инклюзивного подхода к бытию и его образовательного процесса есть цель, являющаяся одновременно и объектом, и субъектом. Более того, социокультурное пространство инклюзии включает в себя такие ценностные аспекты, как практический, познавательный и творческий, тем самым удовлетворяя широкий диапазон витальных потребностей человека. Распространение идеи инклюзивности, ангажированной сегодня со стороны властных структур, со временем приобретет громадный размах и, как нам кажется, будет органично вписываться во все сферы бытия общества, обеспечивая стабильность и единство, чего так не хватает в «текущей современности».

По отношению к отрицательному или скептическому взгляду на инклюзивный подход к бытию необходимо обратиться опять к идеям Г.В.Ф. Гегеля. Он считал, что любое начинание связано с Ничто, но постепенно «чистое бытие» заполняется определенностью, позволяя познавать его бытийственность во всем многообразии проявлений. Перенесем это на инклюзивный подход к бытию и начнем внедрять эту ценность в социокультурном пространстве, несмотря на трудности и сомнения, тем более, что на Западе инклюзия – довольно распространенная практика и мировидение.



**Менеджеры проекта:** профессор Минасян Светлана Михайловна, Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, кафедра теории и истории педагогики и профессор Китадзё Мицуси, Университет Киото Сангё, заведующий кафедрой русского языка

**Автор проекта** «Создание виртуального научного и образовательного пространства» Минасян Светлана Михайловна – Заслуженный работник науки и образования, профессор РАЕ, доцент кафедры теории и истории педагогики Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна

**Цель форума:** объединить лингвистов, методистов, культурологов, литературоведов и педагогов из разных стран в целях выявления и комплексного анализа актуальных проблем в гуманитарной сфере деятельности национальных социумов, поиска путей повышения эффективности международного сотрудничества, культуры общения в реальном и виртуальном форматах, интеграции научного и педагогического потенциала специалистов на основе создания инновационной межкультурной образовательной и научной среды.

**Научная редколлегия:**

Проф.Мицуси Китадзё -Япония  
Проф.Светлана Минасян-Армения  
Проф.Тамара Куприна - Россия  
Проф.Томас Р.Байер – США  
Проф.Куралай Уразаева -  
Казахстан  
Доцент Раиса Кулькова – Южная Корея  
Доцент Анна Петрикова - Словакия

**«Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте».** Первый Международный виртуальный форум по русистике, культуре, педагогике в Японии / статьи, доклады Международного форума в Японии 2014 года/ Япония, Киото, Университет Киото Сангё, название издательства «Tanaka Print», 2014. – 719 с.

**Тексты публикуются без изменений в авторской редакции**

Научному журналу присвоено японское ISBN 978-4-905726-34-0, официально выданное издательству «Tanaka Print» Японии. Научный журнал входит в информационную библиотечную базу университета Киото Сангё.

Материалы форума для научного журнала рекомендованы к печати редакционной коллегией университета Киото Сангё.

Minasyan Svetlan Mikhajlovna, 2014  
© Минасян Светлана Михайловна, 2014

Первый Международный Форум в Японии  
по русистике, культуре, педагогике

«СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ  
АСПЕКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И НАУЧНОМ  
КОНТЕКСТЕ»

Научный журнал  
статьи, доклады Международного форума  
в Японии 2014 года

2014 年 10 月 1 日 発行 非売品

編集者 北上光志

Minasyan Svetlana

発行所 京都産業大学

京都市北区上賀茂本山

印刷所 株式会社田中プリント

京都市下京区松原通麩屋町東入石不動之町 677-2

©京都産業大学

ISBN 978-4-905726-34-0